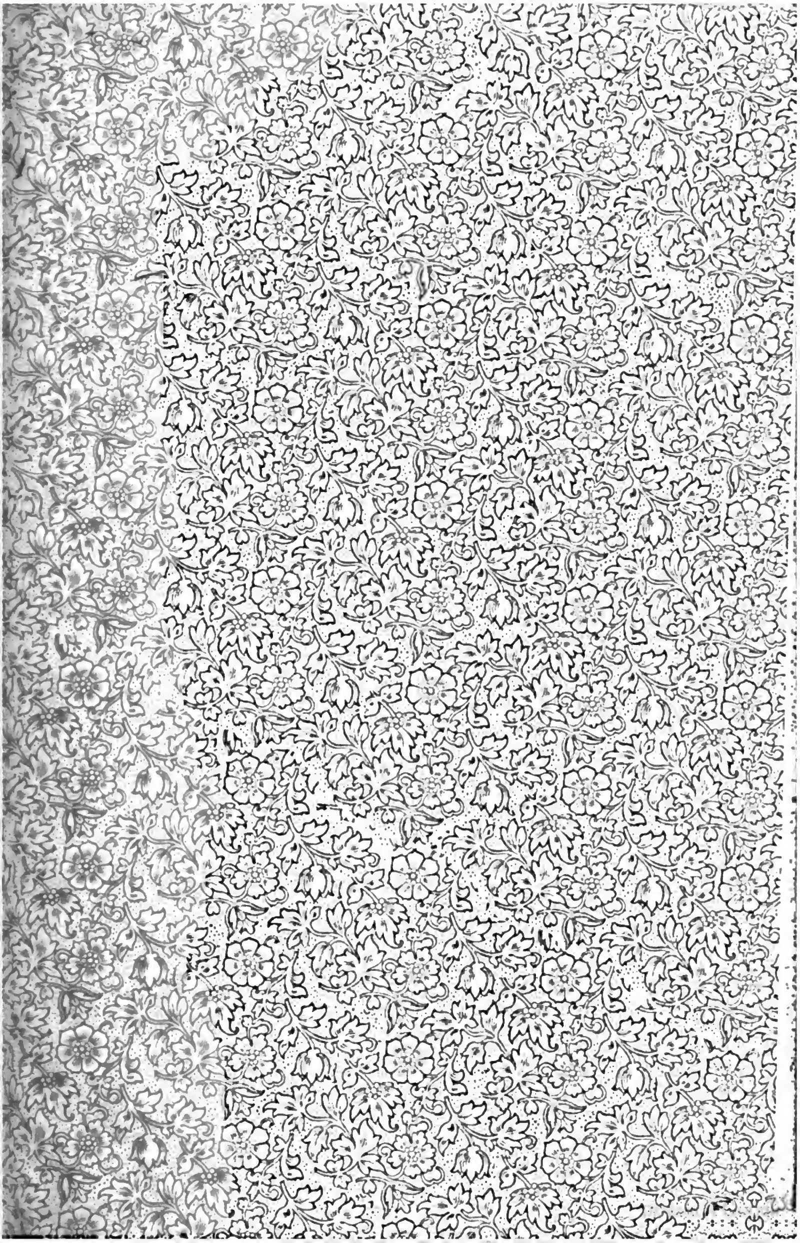
Neue Bahnen

Johannes Meyer, Heinrich Scherer (1851- ed), ...



NEUE BAHNEN.

Monatsschrift

für

Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Herausgegeben

unter Mitwirkung namhafter Paedagogen

von

Johannes Meyer.

VII. Jahrgang. 1896.

Wiesbaden.

Verlag von Emil Behrend.

1896.

Mitarbeiter des VII. Jahrganges.

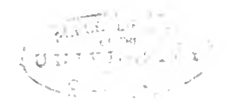
Die beigefügten Zahlen bezeichnen die Seiten, auf den in den einzelnen Heften die Beiträge beginnen.

W. Augschun, Mittelschullehrer in Bromberg 205. 584. — Joh. Bengel, Lehrer in Raeren (Rheinprovinz) 209. 505. 561. — Dr. Paul Bergemann, Privat-Dozent in Jena 1. 65. 139. 177. 393. — R. Dietrich, Schriftsteller in Nürnberg 218. 233. 285. 327. 345. 457. 625; ferner »Wissenschaftliche Beilage«. — Heinr. Free, Lehrer an der Bürgerschule in Osnabrück 23. 90. — Arth. Häse, Lehrer in Magdeburg 35. — Joh. Homscheidt, Hauptlehrer in Crefeld 129. 196. — Prof. E. Klein, Gymnasiallehrer a. D. in Friedberg (Hessen) 46. 48. 161. — Paul Koch, Lehrer in Penig 126. — Marie Löper-Housselle, Herausgeberin der »Lehrerin« in Ispringen (Baden) 297. — E. Ries, Lehrer und Redakteur in Frankfurt a/M. 597. — R. Rißmann, Rektor in Berlin 415. — W. Rübenkamp, Lehrer in Crefeld 116. — H. Schröer, städt. Turnwart in Berlin 388. 452. — F. W. Schmidt, Lehrer an der Bürgerschule für Mädchen in Crefeld, Beilage: »Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau«. — Otto Schulze, Lehrer an den Franckeschen Anstalten in Halle a/S. 109. 152. 211. 477. — Dr. Rich. Schulze, Lehrer in Leipzig 52. 170. 228. — Paul Stade, Oberlehrer in Sondershausen 291. 337. — F. A. Steglich, Lehrer in Dresden 481. 525. — Dr. Goswin K. Uphues, Universitäts-Professor in Halle a/S. 527. — H. Wigge, Mittelschullehrer in Coswig (Anhalt) 371. 488. 589. — Edwin Wilke, Rektor in Quedlinburg 312. 366. — C. Ziegler, Lehrer in Eichen (Hessen-Nassau) 553. 614. — hl in Würzburg 422. — Fr. in Leipzig 536. — Der Herausgeber 57. 119. 176. 277. 307. 382. 433. 444. 497. 542.

Pädagogische

Bücher- und Zeitungsschau.

1896.



Vorbemerkungen.

1. Die »Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau« verfolgt den Zweck, einem jeden, der sich über den einen oder anderen Gegenstand orientieren will, anzugeben, welche **Bücher** über die betreffende Materie erschienen sind, und wo er in den **Zeitschriften** einschlägiges Material findet. Die Fachkataloge, welche über neu erschienene **Bücher** orientieren, kommen nur in die Hände weniger Lehrer, und der Schatz von Wissenswertem, der in unseren **Zeitschriften** liegt, bleibt gewöhnlich völlig ungehoben, da es dem einzelnen unmöglich ist, alle pädagogischen Blätter zu lesen. Deshalb will **die vorliegende Bücher- und Zeitungsschau alljährlich sämtliche in erster Auflage erschienenen Bücher und die wichtigsten Zeitschriften-Artikel sorgfältig sammeln und zusammenstellen, so dafs im Laufe der Jahre eine reichhaltige Litteratur nachgewiesen wird.** Damit rasch eine Übersicht über alles gewonnen werden kann, was auf einem bestimmten Gebiete veröffentlicht ist, geschieht die Anordnung des Materials auf Grund des encyklopädischen Systems.

2. Die nachstehend verzeichneten Bücher und Zeitschriftenartikel sind (mit Ausnahme der in No. 1 aufgeführten) sämtlich im Jahre **1896** erschienen. Die hinter dem Titel der Zeitschriften aufgeführte Zahl giebt an, in welcher Nummer bezw. in welchem Hefte der betr. Zeitschrift der Artikel sich findet.

3. Die Bücher und auch die meisten Zeitschriften-Artikel können durch jede Buchhandlung bezogen werden, erstere zu den beigesetzten Preisen, letztere zu dem Satze, der nach der umstehenden Zeitschriften-Tabelle die Einzelnummern des betr. Blattes kosten. Sollte dieser Weg nicht angängig sein, so läfst sich das meiste Material auch aus der Comeniusstiftung in Leipzig beziehen.*)

---

*) Nach den Bestimmungen der Bibliothekordnung der Comeniusstiftung werden Bücher unentgeltlich ausgeliehen an Lehrer und pädagogische Schriftsteller und zwar in Leipzig auf 4, aufserhalb Leipzig auf 8 Wochen.

Jeder, der Bücher leiht, hat für dieselben zu haften und für entstandenen Schaden nach Abschätzung des Direktoriums der Comenius-Stiftung Ersatz zu leisten. Zur Sicherstellung der Bibliothek haben sich die Besteller, sofern sie der Bibliotheksverwaltung nicht persönlich bekannt sind, der Pflegschaften zu bedienen oder sonst in glaubwürdiger Art auszuweisen. Bei Bestellungen durch Postkarte genügt die Beglaubigung durch eine Person, welche einen amtlichen Stempel führt.

Das Porto für Hin- und Rücksendung trägt der Besteller. Bei Sendungen, welche die Bibliotheksverwaltung unter Schleife oder Kreuzband bewerkstelligt und daher frankiert, ist das von ihr ausgelegte Porto vom Besteller bei der Rücksendung (in Marken) beizulegen. Bei der Rücksendung von Packeten hat der Besteller nicht nur das Porto, sondern auch das **Bestellgeld** (15 Pfg.) zu frankieren. Bei Anfragen bediene man sich der Postkarte mit bezahlter Antwort.

Die Bücher sind einzeln in Druckpapier einzuschlagen und zusammen in ein Packet sicher verpackt zurückzuschicken. Unpünktliche Ablieferung und schlechtes Halten der Bücher, sowie Nichttragung der Kosten können den Ausschlufs von der Benutzung der Bibliothek nach sich ziehen. Bei Sendungen im Gewicht bis 1 Kilogramm ist die Verpackung unter Schleife oder Kreuzband zulässig; doch mufs diese aus Packpapier bestehen und das Buch oben und unten vollständig decken. Briefliche Beilagen sind in diesem Falle unzulässig.

Man bediene sich der vollständigen Adresse: **An die Comenius-Stiftung in Leipzig, Kramerstrafse 4.**

Benutzte Zeitschriften.

Abgekürzter Titel	Voller Titel	Verlag	Preis der Nummer bzw. des Heftes
Allg. d. Lehrerztg.	Allgemeine deutsche Lehrerzeitung	Leipzig, Jul. Klinkhardt	20 Pf.
Aus d. Schule	Aus der Schule — für die Schule	Leipzig, Dürr.	40 Pf.
Bl. f. Schulpr.	Blätter für die Schulpraxis	Nürnberg, Korn	50 Pf.
N. Braunschw. Schulbl.	Neues Braunschweigisches Schulblatt	Braunschweig, Bruhns Verlag	15 Pf.
D. Bl. f. erz. Unt.	Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht	Langensalza, Beyer u. Söhne	20 Pf.
Deutsche Volkssch.	Die deutsche Volksschule	Leipzig, Siegismund u. Volkening	20 Pf.
Deutsche Schulztg.	Deutsche Schulzeitung	Berlin, Öhmigke	20 Pf.
Deutsche Schulprax.	Deutsche Schulpraxis	Leipzig, Wunderlich	20 Pf.
Ev. Schulbl.	Evangelisches Schulblatt	Gütersloh, Bertelsmann	60 Pf.
Frankf. Schulztg.	Frankfurter Schulzeitung	Frankfurt a/M., Alfr. Neumann	25 Pf.
Hannov. Volksschulb.	Hannoverscher Volksschulbote	Hildesheim, Gerstenberg	20 Pf.
Hannov. Schulztg.	Hannoversche Schulzeitung	Hannover, Helwing	20 Pf.
H. u. Sch.	Haus und Schule	Hannover, C. Meyer	30 Pf.
Kath. Lehrerztg.	Katholische Lehrerzeitung	Paderborn, Schöningh	15 Pf.
Kath. Schulztg.	Katholische Schulzeitung für Norddeutschland	Breslau, Görlich	15 Pf.
Lehrerheim	Lehrerheim	Stuttgart, Rob. Lutz	10 Pf.
Lehrerin	Lehrerin in Schule und Haus	Gera, Th. Hofmann	30 Pf.
Mittelschule	Die Mittelschule u. höhere Mädchenschule	Halle a/S., Schrödel	30 Pf.
Neue Bahnen	Neue Bahnen	Wiesbaden, E. Behrend	1 M.
N. Bad. Schulztg.	Neue badische Schulzeitung	Mannheimer Vereinsdruckerei	20 Pf.
N. päd. Ztg.	Neue pädagogische Zeitung	Magdeburg, A. G. Jensch	15 Pf.
N. Westd. Lehrerztg.	Neue Westdeutsche Lehrerzeitung	Elberfeld, Born	20 Pf.
Päd. Bl.	Pädagogische Blätter für Lehrerbildung	Gotha, Thienemann	2 M.
Pädag.	Pädagogium	Leipzig, Klinkhardt	1 M.
Päd. Studien	Pädagogische Studien	Dresden, Bleyl u. Kaemmerer	1,20 M.

Abgekürzter Titel	Voller Titel	Verlag	Preis der Nummer bzw. des Heftes
Päd. Ztg.	Pädagogische Zeitung	Berlin, W. u. J. Löwenthal	20 Pf.
Prax. d. Volkssch.	Praxis der Volksschule	Halle a/S., Schrödel	?
Praxis d. Erziehungssch.	Praxis der Erziehungsschule	Altenburg, Pierer	1 M.
Prax. d. Landsch.	Praxis der Landschule	Osterwieck Zickfeldt	60 Pf.
Repert. d. Pädag.	Repertorium der Pädagogik	Ulm, Ebner	45 Pf.
Rhein. Bl.	Rheinische Blätter für Erziehung u. Unterricht	Frankfurt a/M., Diesterweg	1,50M.
Rh.-Westf. Schulztg.	Rheinisch-Westfälische Schulzeitung	Aachen, Barth	20 Pf.
Schles. Schulztg.	Schlesische Schulzeitung	Breslau, Priebatsch	15 Pf.
Schweiz. Lehrerztg.	Schweizerische Lehrerzeitung	Zürich, Orell Füſsli u. Comp.	10 Pf.
Lehr.-Ztg. f. Thür.	Lehrerzeitung für Thüringen u. Mitteldeutschland	Jena, Mauke	25 Pf.
Monatschr. f. d. Turnw.	Monatsschrift f. das Turnwesen	Berlin, R. Gärtners Verlag	60 Pf.
Lehrerztg. für Westfalen	Lehrerzeitg. f. Westfalen, die Rheinprovinz etc.	Bielefeld, Helmich	25 Pf.
Allgem. Schulbl.	Allg. Schulblatt für den Reg.-Bez. Wiesbaden	Wiesbaden Bechtold u. Comp.	20 Pf.
Zeitschr. f. ev. Rel.-Unt.	Zeitschrift für den evang. Rel.-Unt.	Berlin, Reuther	1,50M.
Zeitschr. f. Philosophie u. Pädag.	Zeitschrift f. Philosophie und Pädagogik	Langensalza, Beyer u. Söhne	1,20M.
Südd. Bl. f. höh. Unterrichts-Anstalten	Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten	Stuttgart, Neff.	?
Ztschr. f. deutsch. Unterr.	Zeitschrift für den deutschen Unterricht	Leipzig, Teubner	?
Ztschr. f. weibl. Bildg.	Zeitschrift für weibliche Bildung	Leipzig, Teubner	?
Ztsch. f. Reform d. höh. Sch.	Zeitschrift für Reform der höheren Schulen	Berlin, O. Salle	75 Pf.
Der Rektor	Der Rektor	Wittenberg, R. Herrosés Verl.	?
Schulb. f. Hessen	Schulbote für Hessen	Gieſsen, E. Roth	?
Samml. päd. Vortr.	Sammlung pädagogischer Vorträge	Bielefeld, E. Helmich	?
Ztschr. f. Turnen u. Jugendsp.	Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel	Leipzig, R. Voigtländer	30 Pf.
Ztschr. f. Schulgesundheitspfl.	Zeitschrift für Schulgesundheitspflege	Hamburg, L. Voſs	?

Inhaltsverzeichnis.

I. Abhandlungen.

II. Eingehende Bücherbesprechungen.

III. Rundschau.

(Lose Blätter. — Auf der Warte.)

IV. Wegweiser durch die pädagogische Litteratur.

V. Neue Bücher und Aufsätze.

Beilagen.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 1. *Januar* 1896. **VII. Jahrg.**

Adam Smiths pädagogische Ansichten und Kritik derselben.

Von **Dr. Paul Bergemann** in Jena.

Adam Smith,[1] dieser grofse schottische Philosoph, wurde am 5. Juni 1723 in Kirkcaldy in Schottland als einziger Sohn eines Zollbeamten — und zwar einige Monate nach dessen Tode — geboren und ausschliefslich und mit der äufsersten Nachsicht von seiner Mutter erzogen. Da er in seiner Jugend von sehr zarter Gesundheit war, ist dies nicht zu verwundern; eine ungünstige Wirkung hat es glücklicherweise nicht gehabt. Bis zum Jahre 1737 besuchte er die Schule in Kirkcaldy und zeichnete sich schon damals durch eine leidenschaftliche Liebe zu Büchern und durch ein eminentes Gedächtnis aus. Sein wohlwollender und liebenswürdiger Charakter, seine stete Hilfsbereitschaft gewannen ihm die Herzen seiner Kameraden wie aller, die mit ihm in nähere Berührung kamen. Nachdem er drei Jahre auf der Glasgower Universität, wo damals Hutcheson wirkte, besonders mathematische und naturphilosophische Studien getrieben hatte, trat er in das „*Baliol College*“ zu Oxford als Stipendiat der Snell'schen Stiftung ein. Während seines dortigen siebenjährigen Aufenthaltes wandte er sich gegen den Wunsch seiner Angehörigen, die ihn zum geistlichen Stande bestimmt hatten, dem Studium der sogen. schönen, der Moral- und der Staatswissenschaften zu und übte sich ferner fleifsig, um

[1] Smith's erster Biograph war Dugald Stewart, auf ihn stützen sich alle späteren Darstellungen des Lebens- und Entwickelungsganges des Philosophen. Wer sich weiter dafür interessiert, der sei besonders auf die im Juliheft 1876 der *Fortnightly Review* erschienene anziehende Biographie von Walter Bagehot, der vor manchen anderen den Vorzug hat, nicht zu den einseitigen Bewunderern Smith's zu gehören, aufmerksam gemacht; dieselbe führt den Titel *Adam Smith as a person*. Ich halte mich hier namentlich an Culloch's *Sketch of the life of Dr. Smith* S. I ff. der von ihm besorgten Ausgabe des *Wealth of Nations*.

seinen eigenen Stil zu verbessern, in dem Übersetzen von Werken namentlich aus dem Französischen. Nach seiner Rückkehr von Oxford blieb er fast zwei Jahre in Kirkcaldy bei seiner Mutter, in ruhiger Zurückgezogenheit und freier unabhängiger Stellung ganz den Wissenschaften lebend, da er beschlossen hatte, sich der litterarischen Laufbahn zuzuwenden. Gegen Ende des Jahres 1748 siedelte er nach Edinburgh über, wo er während dreier Jahre auf Zureden des Lord Kames und einiger anderer Freunde freie Vorlesungen über Rhetorik und schöne Wissenschaften vor einem stets sehr zahlreichen Publikum hielt, das hauptsächlich aus Studenten der Theologie und der Rechtsgelehrsamkeit bestand.[1]) Auch fällt in diese Zeit der Beginn seiner innigen Freundschaft mit Hume, die bis zu dessen Tode unerschüttert fortbestand. — Durch jene Vorlesungen wurde Smith bald eine angesehene Persönlichkeit und erhielt 1751 einen Ruf als Professor der Logik an die Universität Glasgow. Schon im folgenden Jahre wurde er nach Craigie's Tode, des unmittelbaren Nachfolgers von Hutcheson auf diesem Lehrstuhle, Professor der Moralphilosophie daselbst und blieb dreizehn Jahre auf diesem Posten.[2]) Die Veröffentlichung der *„Theory of moral sentiments“* im Jahre 1759 machte ihn zum berühmten Manne,[3]) sein Ruf überschritt die Grenzen seines engeren Vaterlandes und verschaffte ihm 1763 die Gelegenheit, den jungen Herzog von Buccleugh auf seinen Reisen zu begleiten, was ihn allerdings nötigte, seine Professur aufzugeben. Die Reise ging nach Frankreich und Italien. In Paris, wo man sich etwa ein Jahr aufhielt,[4]) machte Smith

[1]) Unter seinen Hörern befanden sich hier u. a. Mr. Wedderburn, der spätere Lord Loughborough, Mr. William Johnston, der nachmalige Sir William Pulteney und Dr. Blair.

[2]) Über seine Lehrthätigkeit berichtet Mr. Millar, Professor der Jurisprudenz in Glasgow und Verfasser des *„Historical view of the English government“*, der Smith's Vorlesungen hörte, Folgendes: Dieselben zerfielen in vier Teile; der erste umfasste die natürliche Theologie, der zweite die Ethik (im eigentlichen und engeren Sinne), jene Lehren, die er später in seiner *„Theory of moral sentiments“* veröffentlichte«, der dritte den Zweig der Moralphilosophie, der sich mit den Rechts-Problemen beschäftigt, und der vierte endlich die National-Ökonomie.

[3]) 1762 ernannte ihn der *Senatus Academicus* der Universität Glasgow zum Ehrendoktor der Rechte.

[4]) 1764 kam man zum ersten Male nach Paris, hielt sich aber nur wenige Tage in der französischen Hauptstadt auf und ging dann nach Toulouse. Nach einem Aufenthalte von achtzehn Monaten daselbst begab man sich nach Genua und kehrte von da nach zwei Monaten wieder nach Paris zurück; der zweite Aufenthalt in dieser Metropole dauerte alsdann, wie oben erwähnt worden, fast zwölf Monate.

die Bekanntschaft der Gröfsen der damaligen französischen Wissenschaft und Litteratur; Hume's Empfehlung führte ihn in die Kreise der Encyklopädisten und der Physiokraten ein: er lernte Turgot, d'Alembert, Helvetius, Marmontel, den Abbé Morellet, den Herzog von la Rochefoucault, Quesnay u. a. kennen — namentlich zu dem letztgenannten, dem Hauptbegründer des physiokratischen Systems, trat er in intimere Beziehungen. — Im Oktober 1766 kehrte er mit dem Herzog nach London zurück und begab sich von da zu seiner Mutter nach Kirkcaldy, wo er zehn Jahre, mit nur kleinen Unterbrechungen, lebte, beständig mit seinen Studien und der Abfassung seines grofsen Werkes *„Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations“* beschäftigt, dessen Veröffentlichung im Jahre 1776 erfolgte.[1] Die beiden ersten Jahre nach dem Erscheinen des genannten Werkes verbrachte er in London, *„caressed by the most distinguisched persons in the metropolis“*, die stolz auf seine Bekanntschaft waren. 1778 erhielt er auf Betreiben seines ehemaligen »Zöglings«, des Herzogs von Buccleugh, eine einträgliche Zollamts-Stelle in Schottland, die ihn nötigte nach Edinburgh überzusiedeln, wohin ihm seine Mutter und seine Cousine Miss Douglas — Smith war unverheiratet — begleiteten, um ihm einen gemütlichen Hausstand und die Annehmlichkeiten geordneten Familienlebens zu verschaffen. Im Jahre 1787 ward ihm die Ehre zuteil, zum »Lord Rektor« der Universität Glasgow gewählt zu werden.[2] Drei Jahre später starb er. Seine Mutter war bereits im Jahre 1784 gestorben; er hatte dieselbe aufs zärtlichste geliebt, und ihr Tod erschütterte seine ohnedies niemals allzu feste Gesundheit so nachhaltig, dafs er den neuen Schlag, den Tod seiner Cousine im Jahre 1788, nur zwei Jahre überlebte. Seine letzte Krankheit, die Folge einer chronischen Darmverstopfung war sehr langwierig und schmerzlich — er ertrug aber alle Leiden mit der gröfsten Tapferkeit und Geduld —, ohne seine Liebenswürdigkeit und Freundlichkeit zu verlieren. — Die Vortrefflichkeit seines Charakters hat Stewart, der den Philosophen gut kannte, in seiner Biographie in helles Licht gesetzt; am schlagendsten und zugleich am kürzesten kann man das

[1] Hume starb bald nach dem Erscheinen des »Völkerwohlstandes«. Smith entwarf eine kurze Charakter-Studie seines berühmten Freundes, die darnach als Anhang zu dessen Autobiographie erschien.

[2] Wie hoch Smith selbst diese Auszeichnung zu schätzen wufste, geht aus einem Briefe, den er bei dieser Gelegenheit an den genannten gelehrten Körper richtete, hervor. „*No preferment*“, sagt er darin, „*could have given me so much real satisfaction*“ etc. etc.

diesbezügliche Urteil über ihn in die Worte zusammenfassen: er war ein Mann.

Die Liste der von Smith veröffentlichten Arbeiten ist folgende: 1) Zwei Artikel in der „*Edinburgh Review*“ vom Jahre 1755. a) *Review of Johnson's English Dictionary*, b) *A Letter to the Editors.* 2) *Theory of Moral Sentiments* 1759. 3) *Considerations concerning the first Formation of Languages and the different Genius of Original and Compounded Languages*, ursprünglich der ersten Ausgabe der „*Theory*“ beigefügt. 4) *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* 1776. Da der Philosoph kurz vor seinem Tode alle seine Papiere bis auf einen kleinen Rest hatte verbrennen lassen, so konnten nur wenige Fragmente als nachgelassene Werke veröffentlicht werden; nämlich: 1) Fragmente eines grofsen Werkes *On the Principles which lead and direct Philosophical Inquiries, illustrated* a) *by the History of Astronomy;* b) *by the History of the Ancient Physics;* c) *by the History of the Ancient Logics and Metaphysics.* 2) Ein *Essay of the Nature of that Imitation which takes place in what are called the Imitative Arts.* 3) Eine kurze Abhandlung *Of the Affinity between certain English and Italian Verses.* 4) Eine Untersuchung *Of the External Senses.*

Über das Erziehungswesen spricht Smith im zweiten und dritten Artikel des ersten Kapitels des fünften Buches seines berühmten Werkes über den Völkerwohlstand (*Wealth* S. 341 ff.)[1] Er unterscheidet zwei Formen desselben, nämlich Volks- und Jugend-Erziehung, bei jener ist das mit inbegriffen, was man unter Kultuspflege versteht. Es handelt sich somit um das grofse Gebiet der Gesamterziehung im weitesten und vollsten Sinne des Wortes, um Probleme, deren Wichtigkeit man heute erst zu erfassen begonnen hat, um ein hochbedeutsames Stück der sozialen Frage, den Entwurf, denn mehr liegt nicht vor, zu einer Pädagogik im grofsen Stile, wie ein solcher uns später noch einmal bei Fichte begegnet, zu einer das ganze Leben umspannenden Pädagogik, die uns zu bringen der Zukunft vorbehalten ist. Es gilt also bei den folgenden Erörterungen zunächst zweierlei auseinander zu halten: Jugend- und Volks-Erziehung — und bei jener mufs der häuslichen und der öffentlichen Erziehung wieder je eine besondere Besprechung gewidmet werden.

[1] Aufserdem mufs vielfach bei Betrachtung der pädagogischen Ansichten Smith's die Theorie der moralischen Gefühle herangezogen werden. Die Citate aus diesen beiden Hauptwerken Smith's beziehen sich auf die Ausgabe des ersteren von Culloch aus dem Jahre 1846 und auf die deutsche Übersetzung des letzteren von Kosegarten (in 2 Bänden) aus den Jahren 1791 und 1795.

Erstes Kapitel.

Die Familien-Erziehung und ihr Verhältnis zur öffentlichen.

Bei der Erziehung der Jugend kommt einerseits die häusliche, anderseits die öffentliche inbetracht. Jener giebt Smith entschieden den Vorzug vor dieser, sofern es sich nämlich um die engere Bedeutung des Begriffes »Erziehung« handelt; nicht aber, wenn derselbe in dem weiteren Sinne genommen wird, welchen wir heutzutage damit zu verbinden pflegen. Dies wird aus folgenden Anführungen sofort klar werden. »Die häusliche Erziehung« sagt er Theorie II. S. 118 »ist eine Einrichtung der Natur, die öffentliche eine Erfindung der Menschen. Welche von beiden die weiseste sein möge, bedarf keiner besonderen Bemerkung«. In der Betonung dieses Punktes, in dem Hinweise auf die Natur als die vorzüglichste Lehrmeisterin des Menschen in Sachen der Pädagogik offenbart sich unser Philosoph ganz und gar als Kind seiner Zeit, stimmt er wie mit Locke so auch mit Rousseau überein. Aber er verfällt nicht in deren Einseitigkeit, er weist nicht wie diese[1]) den Besuch öffentlicher Schulen ab, er will nichts wissen von exklusiver elterlicher oder gar Hofmeister-Erziehung. Dem Hause überträgt er die Aufgabe der Charakter-, der Schule die der Geistes-Bildung. »Lasst eure Kinder«, heifst es ebendaselbst, »täglich aus dem elterlichen Hause in die öffentlichen Schulen gehen, um dort ihren Geist zu bilden, aber ihre Wohnung sei und bleibe in eurem Hause«. Keine Vorteile der sogenannten öffentlichen Erziehung können die unausbleiblich mit ihr verbundenen Nachteile ersetzen. Die Erziehung der Knaben in entfernten grofsen Schulen, der Mädchen in entfernten Nonnenklöstern oder Pensionsanstalten hat in Frankreich und England die häuslichen Sitten und die häusliche Glückseligkeit der höheren Stände auf eine sehr wesentliche Art beeinträchtigt.«[2]) Also er wendet sich blofs gegen die Anstalts-Erziehung, wie sie in England unter den höheren Ständen noch immer sehr beliebt ist, und für die auch die Philantropinisten so lebhaft Propaganda machten, darin Rousseau, auf den sie sich sonst mit Vorliebe beriefen (wenn auch die Behauptung, die man vielfach aussprechen hört, über das Ziel hinausschiefst, die

[1]) Vergleiche: Locke's *Some thoughts concerning education* §§ 70 ff. und Rousseau's Emile an verschiedenen Orten.

[2]) Damit die Kinder möglichst lange unter elterlicher Aufsicht bleiben, verwirft er auch die Sitte, junge Leute, nachdem sie die Schule verlassen haben, sofort 3 oder 4 Jahre auf Reisen ins Ausland zu schicken, (Wealth S. 347) dies ganz in Übereinstimmung mit Locke (vergl. *Some thoughts conc. educ.* § 212 ff.)

Behauptung nämlich, dafs derselbe als ihr geistiger Vater anzusehen sei) durchaus unähnlich. Ohne Zweifel hat Smith mit seiner Bemerkung das Richtige getroffen. Es ist ja gar keine Frage, dafs weder die Einheit des Erziehungs-Subjektes noch die des Erziehungs-Objektes nötig ist; ja, man kann sogar sagen, dafs diese Einheit geradezu vom Übel ist. Was zunächst die persönliche Einheit des Trägers der Erziehung anlangt, die Rousseau in dem bekannten Satze fordert: „*Pour être bien conduit, l'enfant ne doit suivre qu'un seul guide*", so leuchtet bei der Kompliziertheit unserer Kultur ohne weiteres ein, dafs dieselbe unmöglich ist. Zur alleinigen Leitung der gesamten Erziehung wäre nur eine Art von Übermensch befähigt; aber selbst angenommen, es wäre an dergleichen Halbgöttern kein Mangel, so würde eine solche Erziehung stets an einem sehr grofsen Fehler leiden, nämlich an dem der Einseitigkeit. Nicht ein Erzieher, sondern eine Mehrheit von Erziehern ist wünschenswert, ja unbedingtes Erfordernis. Man hat bekanntlich in unserer Zeit auf den Rousseauschen Ausspruch zurückgegriffen und ist wenigstens für eine teilweise Einheit des Erziehungs-Subjektes von neuem eingetreten, indem man die Forderung aufgestellt hat, in der Volksschule solle in einer Klasse immer nur ein Lehrer unterrichten und solle diese eine Klasse obendrein durch die ganze Schule hindurchführen. An den höheren Lehranstalten sei daran ebenfalls, soweit es nur irgend möglich, festzuhalten. Nichts ist verkehrter als ein solches Verlangen, das der Gründlichkeit im Wissen und Können sowohl der Lehrenden als auch der Schüler hindernd im Wege steht. Man verspricht sich dadurch Wunder wie grofse Erfolge bezüglich der Charakterbildung der Heranwachsenden. Nun ist aber diese Sache nicht so sehr der Schul- als vielmehr der Hauserziehung. Die Schule als eine soziale Institution hat nicht die Aufgabe — oder hat diese vielmehr nur nebenbei — subjektiv versittlichend zu wirken. Indem sie den ihm anvertrauten Zögling nur als einen Teil der Gesellschaft betrachtet, verfolgt sie das Ziel, ihn zu einem tüchtigen Gliede derselben heranzubilden [1]) in des Wortes höchster Bedeutung. In einer verhältnismäfsig kurzen Spanne Zeit soll sie den werdenden Menschen auf die Höhe der Kultur der Gegenwart heben, soll ihn dazu befähigen, an der Kulturarbeit seiner Zeit und seines Volkes (unmittelbar), der ganzen Menschheit (mittelbar) thätigen Anteil nehmen zu können.

Zu diesem Zwecke mufs sie ihn mit einer gewissen Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten und der jeweiligen

[1]) Natürlich verfolgt auch die häusliche Erziehung in ihrer Art kein anderes Ziel, wie sofort aus dem Folgenden klar werden wird.

Kulturstufe entsprechenden ethischen Maximen ausrüsten: mit einem Worte, sie hat sich eben die Pflege der allgemeinen Geistesbildung angelegen sein zu lassen. Nicht als ob die Charakterbildung überflüssig, weil wertlos wäre; nein, die Gesellschaft hat das gröfste Interesse daran, aller ihrer Glieder möglichst sicher zu sein, d. h. sie bedarf tüchtiger Charaktere; denn nur solche werden stets und unter allen Umständen an der Lösung der ihr gestellten Aufgaben arbeiten, nicht etwa behufs Erhöhung ihres Gesamtwohles, wenigstens nicht vornehmlich, sondern um der Förderung der Kultur willen. Aber dies, die Charakterbildung, ist, ich wiederhole es mit Nachdruck, Sache der häuslichen Erziehung; diese betrachtet den Zögling, was in der Schule trotz aller gegenteiligen Behauptungen und hochtönenden Redensarten unmöglich ist, in erster Linie als für sich bestehendes Individuum, als ein Ganzes, während die Schule in ihm immer nur ein Teil- (oder Glied-) Ganzes erblicken kann. Gewifs erwartet man von den Lehrern an öffentlichen Anstalten mit Recht, dafs sie sich das Studium der verschiedenen Individualitäten der ihrer Obhut anvertrauten Schüler angelegen sein lassen, aber, selbst den günstigen, obwohl sehr seltenen Fall gesetzt, dafs sie zur vollen Klarheit über die geistigleibliche Beschaffenheit der ganzen Schar, die sie zu leiten haben, kommen, so können sie von dieser Kenntnis doch stets nur einen sehr beschränkten Gebrauch machen. Ein tieferes Eingehen auf die individuelle Beanlagung jedes Einzelnen ist der Natur der Sache nach ein Unding, ja würde geradezu dem Zwecke der Massenerziehung zuwiderlaufen.

Ferner mufs, wovon schon vorher als einem allgemeinen Mangel der Erziehung durch eine einzelne Person die Rede war, hier noch mit Beschränkung auf den besonderen vorliegenden Fall darauf aufmerksam gemacht werden, dafs, wäre auch Hauptaufgabe der Schule die Charakterbildung der Zöglinge, durch jene Einrichtung nur eine sehr einseitige sich ergeben würde, indem ja der eine Lehrer allen seinen Schülern den Stempel seines Charakters aufprägen würde. Wir haben schon gesehen, dafs es für den Lehrer unmöglich ist, sich jedem einzelnen Schüler besonders zu widmen, und wenn er dies auch einmal unter ausnahmsweise günstigen Verhältnissen, vielleicht bei einer geringen Kinderzahl, vermöchte, so würde er doch immer nur, auch bei dem allerbesten Willen und trotz der redlichsten Absichten individuell zu wirken, nach der Schablone alle umzumodeln versuchen, die er in sich selbst trägt, vielfach, wie schon angedeutet, unbewufst, aber ganz unfehlbar. Ja, je ausgeprägter sein eigener Charakter ist, desto mehr wird er sogar geneigt

sein, diesen mit vollem Bewufstsein sich zum Modell für seine Arbeit an den Schülern zu nehmen, desto weniger wird er anders geartete Charakter-Anlagen gelten lassen, dieselben in ihrer Richtung entwickeln wollen. Jeder Mensch, der in irgend einer Weise zur Leitung anderer berufen ist, liebt es gar sehr, sich in die Rolle des Prometheus zu versetzen und wie dieser Heros zu sprechen: »Hier sitz' ich, forme Menschen nach meinem Bilde, ein Geschlecht das mir gleich sei.«[1] Die Schule hat stets eine nivellierende Tendenz, und gerade in dieser liegt hauptsächlich ihre grofse erzieherische (im engeren Sinne) Bedeutung, dieselbe entspricht ihrer Aufgabe, eine soziale Institution zu sein. Die Charakterbildung aber darf dieser Tendenz nicht zum Opfer fallen; der Charakter ist der Kern des Menschen, macht seine Individualität vornehmlich aus — hier in ausgleichendem Sinne einwirken wollen hiefse die Individualität vernichten und damit die Fortentwickelung des Menschengeschlechts beeinträchtigen. Nur durch die Familien-Erziehung kann die Charakterbildung in zweckentsprechender Weise vollzogen werden, die Schule hat sich immer blos auf ergänzende Handgriffe dabei zu beschränken. Die Eltern allein können die feinen Nüanzierungen im Temperament, im Naturell, in den Neigungen des Zöglings beachten und verstehen, sie allein sind imstande, jedwede Vergewaltigung der Individualität zu vermeiden. Freilich damit die Familien-Erziehung auch wirklich das leiste, was von ihr verlangt wird, was von ihr mit Recht zu fordern ist, müssen die Eltern, mufs namentlich die Mutter, der wichtigste Träger der häuslichen Erziehungsarbeit, imstande sein, diese Aufgabe zu lösen. Dazu gehört vor allem natürliche Befähigung für das Geschäft der Erziehung, ferner allgemeines Orientiertsein über Aufgaben, Zwecke und Mittel derselben, endlich Kenntnis und Verständnis des Gesamtsystems der Erziehungskunst. Was den ersten Punkt anlangt, so ist allerdings zuzugeben, dafs natürliche Begabung für das Erziehungsfach nicht allen Eltern eigen ist, aber dieselbe ist doch in gewissem Grade durch Kunst ersetzbar. Die Zahl der wahrhaft genialen Erzieher ist ja stets nur eine sehr geringe, wir müssen uns meist mit Virtuosen begnügen. Freilich spielt bei der Virtuosität die natürliche Begabung keine untergeordnete Rolle, aber dieselbe beruht doch zum grofsen Teil auf Studium und Übung.

Was die anderen Punkte betrifft, so müssen Mafsnahmen getroffen werden, welche den künftigen Müttern im besonderen derartige Kenntnisse zu erlangen ermöglichen. Man

[1] vgl. Goethes »Prometheus und Pandora«, Akt III, der mit dem berühmten Monologe beginnt: »Ich Dich ehren? wofür?« etc. etc.

wird sich dazu verstehen müssen, mit unseren Mädchenschulen pädagogische Kurse zu verbinden. Für Mädchen aus dem Volke könnten dieselben als Fortbildungskurse nach der Schulzeit auftreten, deren Besuch durchaus obligatorisch wäre; bei den höheren Mädchenschulen müfsten sie als organisches Glied in den Lehrplan derselben aufgenommen werden. Auch wird man der Gesellschaft das Recht zugestehen müssen, eine gewisse Aufsicht, eine Kontrolle üben zu dürfen und durchaus zur Erziehung ihrer Kinder unfähigen Eltern dieselben zu entziehen, um sie in den von der Gesellschaft unterhaltenen Erziehungsanstalten unterzubringen. Als Notbehelf werden solche niemals ganz entbehrlich sein; denn wer wollte leugnen, dafs es nicht genug solche Eltern giebt wie die, bei denen obige Mafsregel vorgeschlagen wurde! dafs es auch dann noch solche geben wird, wenn für die so nötige pädagogische Ausbildung derselben, namentlich, wie gesagt, der Mutter, endlich ausreichende Einrichtungen getroffen sein werden. Zudem sind Erziehungs-Anstalten ja auch ein unbedingtes Bedürfnis für diejenigen Kinder, die ihrer Eltern beraubt sind, und die entweder keine näheren Verwandten haben oder doch nicht solche, welche imstande wären, weitere Sorgen und Lasten auf sich zu nehmen. Dies hat Smith übersehen; und so können wir seiner Polemik gegen die Anstalts-Erziehung nur in bedingter Weise beipflichten. — Endlich mufs noch näher auf den oben erwähnten Punkt eingegangen werden, dafs die Einheit des Erziehungs-Subjektes auch in der Form, wie heutzutage diese Forderung wieder aufgetaucht ist, ganz abgesehen von der Rousseau'schen Übertreibung, dem gründlichen und wahrhaft vielseitigen Wissenserwerb hinderlich ist — und zwar gilt das nicht blos für die höheren, sondern ebenso gut für die Volksschulen. Man bedenke doch die Mannigfaltigkeit des Lehrplans der modernen Schule![1] Man bedenke ferner, dafs diese Reichhaltigkeit noch beständig im Wachsen begriffen ist; es werden immer mehr und immer drängendere Stimmen laut,

[1] Wie sollte der Lehrer den ganzen Stoff verständnisvoll beherrschen können! er müfste ja geradezu ein Universal-Genie sein. Die Spezialisierung ist eine unbedingte Forderung der modernen Kultur, nur ihre Übertreibung ist verwerflich, das Aufhäufen unfruchtbaren Wissens auf entlegenen Spezialgebieten. Gründliche Kenntnisse sind immer nur möglich bei der Beschränkung auf einige wenige Materien, und hier mufs allerdings nicht so sehr Spezialität als vielmehr Totalität die Losung sein: Überschau über das Ganze dieser Fächer nach den wesentlichen Grundzügen und den universell wichtigen Bestandteilen. Der Lehrer, der eine ganze Fülle von Gegenständen zu vertreten hat, sei es auch blofs in der Volksschule, kann nicht alles voll und ganz begreifen — wie soll er da nun gar seine Schüler zur verständnisvollen Nachauffassung anleiten!

welche die Aufnahme eines besonderen Moral-Unterrichts, die volkswirtschaftlicher Belehrungen in den Lehrplan der Schulen, aller — der niederen wie der höheren — verlangen; was wird die Zukunft nicht noch für Forderungen bringen! Sollen wir sagen, dafs die Erweiterungen des Lehrplanes unberechtigt seien? Gewifs nicht. Nur diejenigen können dies, welche in der Schule nichts anderes sehen als ein Mittel der Gesinnungsbildung. Aber diese verkennen die Aufgaben, den Zweck derselben gänzlich.[1] Worin dieser besteht, welches jene sind, habe ich schon mehrfach, habe ich auch oben bereits hervorgehoben.[2] Meine Ansicht entspricht der konkreten Wirklichkeit, ist aus den Thatsachen des geschichtlichen Lebens gewonnen worden, denen gegenüber keine Theorie nachhaltig ihre verdunkelnde Wirksamkeit ausüben kann. Es ist endlich an der Zeit, dafs man die Redensarten von der Mission der Erziehungsschule und dem erziehenden Unterricht als solche erkennt; die Schule ist natürlich *eo ipso* eine Erziehungsschule, denn sie ist einer der Faktoren, deren sich die Erziehung bedient, bedienen mufs, um ihren Zweck ganz und voll zu erreichen — aber Erziehung im engeren Sinn ist nicht ihre Hauptaufgabe. Und der Unterricht ist natürlich erziehender Unterricht, denn er ist eben eine hochwichtige Erziehungsfunktion neben den anderen: Pflege, Zucht, Spiel und Übung. Von einer im engeren Sinne erziehlichen, Gesinnung bildenden Kraft des Unterrichts reden ist sinnlos, ist Phrase. Der Unterricht, dessen Aufgabe es ist, Wissen zu übermitteln, so zwar wie es unserer Kenntnis der psychischen Phänomene gemäfs am leichtesten geschehen kann,[3] und für dessen Stoff-Auswahl

[1] Es beruht dies auf einer Unterschätzung der Bedeutung des Wissens und Könnens, die nicht weniger falsch ist wie die frühere Überschätzung, und auf einer übertriebenen Anerkennung des Wertes der Persönlichkeit, die an die hyperindividualistischen Tendenzen eines Nietzsche und der in seinen Gleisen sich bewegenden modernen Tages-Schriftsteller erinnert.

[2] Auch im folgenden Kapitel mufs dieser Punkt noch einmal zur Sprache kommen.

[3] Man deute jedoch diese Bemerkung ja nicht dahin, dafs ich wie so viele ältere und neuere Pädagogen die Schularbeit zu blofsem Spiele verflüchtigen wolle. Davon bin ich weit entfernt. Arbeit, auch die Arbeit des Kindes mufs Arbeit bleiben; auch das Kind bereits soll einsehen lernen, dafs dieselbe eine ernste und wichtige Sache ist, dafs sie allein dem Leben Wert verleiht. Daher darf der Unterschied zwischen Spiel und Arbeit nicht aufgehoben, auch nicht einmal verwischt werden; denn jene, die ihre Kenntnisse nur spielend erlangen, kommen gar zu leicht mit der Zeit dahin, alles zurückzuweisen, was angestrengtes Studium erheischt. Aber anderseits ist zu bedenken, dafs das Kind nicht blofs arbeiten, sondern freudig arbeiten lernen soll. Die Arbeitsfreudigkeit kann nur dann aufkommen, wenn

nur das Prinzip des Nutzens[1]) mafsgebend sein kann und thatsächlich stets, trotz aller gegenteiligen Behauptungen und bei aller Berufung auf ideale Ziele, mafsgebend ist, wendet sich vornehmlich an den Intellekt, appelliert an dessen Funktionen, vor allem das Gedächtnis: seine Parole ist verständnisvoll-gedächtnismäfsiges Lernen und Festhalten und allmähliche Ausbildung der Urteilskraft. Gewifs geht das Gemüt des Zöglings dabei nicht ganz leer aus; aber diese Wirkungen auf sein Gemütsleben sind zumeist nur Nebenerfolge des Unterrichts und können gar nichts anderes sein. Jeder kann doch leicht genug an sich selbst hundertfältig die Erfahrung machen, dafs, sobald die intellektuelle Seite seines Geistes gänzlich in Anspruch genommen ist, starke Gemütseindrücke ausgeschlossen sind. Gewifs sollen solche bisweilen in der Schule hervorgerufen werden, aber nur bei gewissen Anlässen, ferner bei der Pflege der Zucht, soweit die Schule sich dieselbe angelegen sein lassen mufs, und auch manchmal beim Unterrichte, namentlich bei dem kulturhistorischen, ästhetischen und Moral-Unterricht; aber ohne dabei einen grofsen künstlichen Apparat in Scene zu setzen, wie ein solcher bekanntlich unter allerlei wohlklingenden und hochtrabenden Titeln vielfach empfohlen und angepriesen wird. Derselbe verfehlt seinen Zweck ja gänzlich; alles das, was man ethische Vertiefung, ethisch-religiöse Systembildung etc. nennt, wendet sich ja gar nicht an das Gemüt, sondern an den Intellekt des Zöglings: es kommt dabei im günstigsten Falle nichts anders heraus, als ein gedächtnismäfsiges Festhalten gewisser gegebener Verhältnisse. Ja, auf diese Weise zieht man geradere moralische Splitterrichter grofs, die über das Sittliche mit Hilfe ihres Gedächtnisses urteilen — man kann wohl ethische Maximen, nicht aber Sittlichkeit selbst andozieren. Also: die Schule hat es nicht in erster Linie mit der Charakter-, der Gesinnungsbildung zu thun, sondern mit der des Geistes; die erstere ist ein Nebenerfolg, durch dessen Erreichung sie der Haus- oder Familien-Erziehung zu Hilfe kommt. Durch die letztere ergänzt sie diese. Der Unterricht, auf welchen die Schule den Hauptnachdruck als auf das ihr vornehmlich zukommende Mittel, auf die Jugend einzuwirken, entschieden zu legen

die Arbeit leicht von statten geht und von Erfolg gekrönt ist. Die Anwendung dieses ohne Zweifel wahren Satzes auf die Lernarbeit in der Schule berechtigt zu der oben an den Unterricht gestellten Forderung.

[1]) Der Schulunterricht soll, wie gesagt, den Zögling mit dem allgemeinen geistigen Rüstzeuge versehen, dessen der künftige Kulturkämpfer bedarf; das alte, auf Seneca zurückgeführte Wort *non scholae, sed vitae discimus* wird eben niemals seine Geltung einbüssen.

hat, sagt den Kindern, wie die Welt nach unserer Erfahrung ist; die Erziehung im engeren Sinne, die Charakterbildung, welche also Sache des Hauses, der Familie ist, zeigt ihnen, wie sie der Welt gegenüberzutreten, wie sie dieselbe auf sich wirken zu lassen haben. Wo die Familienerziehung aber nicht ausreichend erscheint, mufs die Anstalts-Erziehung an ihre Stelle treten, mit welcher die Schulerziehung verbunden werden kann, aber nicht mufs. Jedoch ich wiederhole es: die Anstalts-Erziehung darf immer nur als ein Notbehelf, als ein leider unvermeidliches Übel angesehen werden. Einheit des Erziehungs-Subjektes ist in keiner Weise nötig, ja gar nicht wünschenswert, vielmehr nur schädlich. Wohl aber mufs die Einheit des Erziehungsplanes, der Methode gewahrt werden. Die verschiedenen Erzieher, denen die Stellung von Teilerziehern zukommt, müssen stets das Ganze im Auge haben und sich immer des Zusammenhangs bewufst sein, in welchem ihre betreffende Spezialleistung steht und der Stelle, welche sie in diesem Zusammenhange ausfüllt. In dieser Beziehung sagt Döring[1]) mit vollem Rechte: „Kein Erzieher darf naturalistisch-dilettantisch blofsen dunklen Eingebungen oder willkürlich methodischen Einfällen folgen; einheitliches Zusammenwirken nach den wahren Prinzipien der Erziehungskunst ist erste Vorbedingung".

Wie eine Mehrheit von am nämlichen Erziehungsgeschäfte beteiligten Erziehern, so ist auch eine Vielheit von Erziehungs-Objekten für dasselbe erforderlich, d. h. nicht Einzel-, sondern Massen-Erziehung ist von nöten; nicht als ob jene ganz aufhören, völlig beseitigt werden sollte, sondern so dafs beide Formen der Erziehung miteinander Hand in Hand gehen, die Massen-Erziehung nicht blofs als Notbehelf angesehen wird, sondern als notwendige, unentbehrliche Ergänzung der Einzel-Erziehung. Dafs Smith dies bereits richtig erkannt hat, haben wir gesehen. Die Begründung seiner Ansicht ist er jedoch schuldig geblieben. Dieselbe ist in Folgendem zu suchen. Die Massen-Erziehung erspart Kraft und Zeit, und wäre auch kein Grund vorhanden, in dieser Hinsicht sparsam zu sein, so wäre die beständige Einzel-Erziehung doch unmöglich aus Mangel an Erziehern. Zwangsweise Abhilfe aber würde eine Schranke finden an der natürlichen Begabung, welcher zufolge nicht jeder zum Erzieherberufe sich eignet, und an der Erwägung, dafs dadurch anderen Kulturaufgaben so gut wie alle Kräfte entzogen werden würden. Zudem ist die Massen-Erziehung mit Rücksicht auf die Zuerziehenden erspriefslicher als die beständige Einzel-

[1]) Vgl. „System der Pädagogik im Umrifs", Berlin 1894, S. 280.

Erziehung, ja geradezu notwendig, um Eintönigkeit zu vermeiden, infolge des Wettbewerbs erhöhte Leistungen zu erzielen, die im Verkehr mit anderen nötige Gewandtheit zu verschaffen und endlich aus sozial-ethischen Gründen. Vertieft sich die Einzel-Erziehung in die Eigenart des Individuums und sucht sie dieselbe zur gröfstmöglichen Entfaltung zu bringen, so läfst die Massen-Erziehung es sich angelegen sein, dieselbe für die Gesamtheit nutzbar zu machen, Einseitigkeiten zu beseitigen, Ecken abzuschleifen, allzu üppig wuchernde Ranken zu beschneiden. Dafs dazu die Schule freilich nicht ausreicht, ist klar; es sind, um diesen Zweck ganz zu erreichen, noch andere Institutionen nötig, für deren Zustandekommen, Pflege und angemessene Leitung die Gesellschaft zu sorgen hat; ich nenne als solche Spiel-Vereinigungen und Lesekränzchen, gemeinsame Ausflüge und Reisen, bei denen nicht der Zweck zu lernen vorherrschen, sondern nur nebenbei mit berücksichtigt werden darf — überhaupt sollen ja alle diese Veranstaltungen nicht von der Schule ausgehen, sondern wie schon angedeutet, unter Leitung besonderer Personen stehen. Denn einerseits scheint eine derartige Spezialisierung schon im Interesse der Sache selbst geboten, und anderseits heischt die Rücksichtnahme auf die den Menschen zur Verfügung stehenden, immer nur beschränkten Kräfte eine Entlastung der Schule, verbietet noch andere Arbeits-Zuweisungen an die schon genugsam in Anspruch genommenen Schulerzieher (die Lehrer). Überlastung derselben untergräbt mit Naturnotwendigkeit ihre Berufsfreudigkeit — und wer wollte in Abrede stellen, dafs ihnen diese in noch höherem Grade von nöten ist, als Leuten in anderen öffentlichen Stellungen! Auch ist zu bedenken, dafs die Lehrer der freien Zeit bedürfen, um mit der fortschreitenden Wissenschaft wenigstens annähernd gleichen Schritt halten zu können, geschieht dies aber nicht, sind sie daran durch das Übermafs der beruflichen Geschäfte verhindert, so wird ja ihre ganze Thätigkeit hinfällig. Jedermann würde die Zumutung mit Entrüstung von sich weisen, in Krankheitsfällen sich an einen Arzt zu wenden, der nicht auf der Höhe der medizinischen Wissenschaft seiner Zeit stände, dem die neuen Errungenschaften derselben unbekannt geblieben, sollen wir weniger skrupulös sein, wo es sich um die Erziehung der heranwachsenden Generation handelt? Der Arzt hat es ganz in seiner Hand nur soviele Patienten anzunehmen, dafs er durch seine Berufsthätigkeit nicht der zur Erholung und zum Studium nötigen Zeit verlustig geht, und wir tadeln jeden, der — aus irgend welchen Motiven, Ehrgeiz oder Geldgier — seine Praxis ungebührlich erweitert; und hinsichtlich

der Lehrer, der Erzieher der Jugend in den Schulen, sollte es uns gleichgiltig sein, wenn ihre Zeit durch die Berufsgeschäfte übermäfsig in Anspruch genommen ist! Wir sollten nicht entschieden Verwahrung dagegen einlegen, wenn denselben ein derartiges Arbeits-Pensum auferlegt wird — denn ihnen ist ja dabei keine freie Wahl gelassen — das die zur Fortbildung und zum Ausruhen erforderliche Mufse beeinträchtigt! Sparsamkeits-Rücksichten, die als hierbei mafsgebende vielleicht ins Treffen geführt werden dürften, kann ich nicht gelten lassen; solche sind nirgends weniger am Platze, als da wo es sich um die Erziehung der Heranwachsenden handelt.

Die Aufgaben der häuslichen Erziehung sind bereits in grofsen Zügen entwickelt worden; dieselbe ist die alleinige Erziehungsform bis zum schulpflichtigen Alter, dem siebenten Lebensjahre der Kinder, sie bleibt später aber noch neben der Schulerziehung und den anderen oben erwähnten Institutionen bestehen: ihre Funktionen sind Pflege, Zucht, Spiel, Übung und Unterricht in Gestalt der Unterhaltung, von der jede Pedanterie, jedes aufdringliche Belehrenwollen ferngehalten werden mufs. Bei Smith finden wir darüber nur wenige sehr zerstreute Andeutungen. Wie Locke und Rousseau legt er mit Recht einen bedeutsamen Nachdruck auf die Pflege der Kinder (Theorie II. S. 99 ff.: »Die Erhaltung und Gesundheit des Körpers scheint der Gegenstand zu sein, welchen die Natur der Sorge eines jeden Individuums zuerst und vornehmlich anempfiehlt. . . . Daher müssen auch die ersten Lektionen, die der Mensch von den Aufsehern seiner Kindheit empfängt, gröfstenteils diesem Zwecke dienen«), und wie diese fordert auch er bei der Erziehung gröfstmögliche Milde in Ansehung der natürlichen Hilflosigkeit und Schwachheit derselben (Theorie I. S. 329). Autorität und Liebe sollen die Eckpfeiler der häuslichen Erziehung sein. »Was ist erfreulicher«, heifst es Theorie I. S. 65, »als eine Familie zu sehen, in welcher wechselseitige Liebe und Achtung das Ganze regieren, in welcher Eltern mit Kindern und Kinder mit den Eltern wie Gleiche mit Gleichen umgehen, den einzigen Unterschied abgerechnet, den die ehrerbietige Zuneigung einer- und die nachsichtsvolle Milde anderseits macht; wo Freimütigkeit und Zärtlichkeit, gegenseitiger Scherz und gegenseitige Gefälligkeit zeigen, dafs kein entgegengesetztes Interesse die Brüder trennt, noch Eifersucht die Schwestern spaltet, wo alles Friede, Ruhe, Eintracht und Zufriedenheit atmet und einflöfst«.[1]) Nur zu weit gehe die

[1]) Erinnert sei hierbei an die Goetheschen Verse:
Entzwei' und gebiete — tüchtig Wort;
Verein' und leite — besser Wort.

Mutter nicht mit ihrer Zärtlichkeit, der Vater mit seiner Nachsicht; denn wenn man auch ein solches Übermafs von Zuneigung nicht mit »Hafs und Abscheu« betrachten könne, so müsse man es doch mit »Bedauern« thun (Theorie II. S. 66); jedoch läfst Smith bei der Inschutznahme jener »bis zur Ausschweifung führenden holden Leidenschaft« sich zu Übertreibungen fortreifsen. Damit sind die Hauptmittel und -Ziele der häuslichen Zucht gekennzeichnet; diese letzteren giebt Smith nochmals in präziserer Form so an (Theorie II. S. 110): Ehrfurcht [1]) und Gehorsam gegen die Eltern und als deren Folge Selbstbeherrschung, Zuneigung und Gefälligkeit gegen die Geschwister. Damit aber auch jenes Verhalten den Eltern gegenüber wirklich sich einstelle, verlangt unser Philosoph mit Recht, dafs diese auch den Kindern gegenüber Ehrfurcht haben; dieselbe werde ihnen einen heilsamen Zwang in Gegenwart jener auferlegen: mit anderen Worten, die Eltern sollen ihren Kindern alle Zeit Muster und Vorbilder zu sein sich bemühen, stets ihnen mit gutem Beispiel vorangehen, sich selbst immer beherrschen, nicht blofs in der übrigen Umgebung der Kinder alles Anstöfsige fernhalten, sondern vor allem in ihrem eigenen Benehmen — der alten Regel gemäfs „*maxima debetur puero reverentia*".[2])

So wenig erschöpfend auch diese Bemerkungen sind, so lassen sie doch klar die Meinung Smiths erkennen, welche dahin geht, dafs die Familie die hohe Schule der Tugenden, der individuellen wie der sozialen ist: hier bilden sich im Kinde die Tugenden der Selbstbeherrschung und Tapferkeit, die beiden Grundformen jener, der Gerechtigkeit und des Wohlwollens, diejenigen dieser, aus. Schule und Familie verhalten sich in dieser Hinsicht zu einander, wie Theorie und Praxis. Mit tugendhaftem Verhalten praktisch schon einigermafsen vertraut, tritt das Kind in die Schule ein und lernt hier das moralische Raisonnement kennen — indem es dadurch angeleitet wird, sein gewohnheitsmäfsiges Thun unter theoretischen Gesichtspunkten zu betrachten, gelangt es allmählig zu einer immer tieferen Auffassung des Sittlichen, das »Müssen« wird nunmehr für es zum »Sollen«. Und wieder ist die praktische Bethätigungs-Sphäre für diese vertiefte Sittlichkeit hauptsächlich die Familie. Die durch die natürlichen Bande bedingte wärmere wechselseitige Zuneigung erleichtert das pflichtmäfsige Handeln, mildert die Strenge der Tugendhaftigkeit und verleiht ihr einen ver-

[1]) In der Betonung dieses Punktes stimmt Smith ganz mit Locke überein — vgl. dessen *Some thoughts etc.* §§ 40—42. 44.

[2]) vgl. die vierzehnte der berühmten Satiren Juvenals v. 47. ferner Locke a. a. O. § 37.

klärenden Schimmer. Und wer wollte leugnen, dafs dies für den Anfänger, den werdenden Menschen von grofser Bedeutung sei! Mit Recht betont Smith diesen Umstand, indem er (Theorie II, S. 113) sagt, dafs die natürliche Sympathie, die Zärtlichkeit des Kindes gegen seine Eltern gemeiniglich ein weit thätigeres Prinzip zu sein scheint als seine Ehrerbietung und Dankbarkeit gegen dieselben. Darum ist der Mangel der elterlichen Familie auch ein grofses, vielleicht das schwerste Unglück, welches den Menschen im Leben treffen kann. Waisenkindern haftet fast stets eine gewisse Herbigkeit an; mag ihre Tugend auch makellos sein, so fehlt ihr doch zumeist die Anmut — und diese, den Zeugen eines ruhigen, in sich harmonischen Gemüts und eines zart empfindenden Herzens, vermissen wir immer nur ungern; ihr Mangel stöfst zurück und vereinsamt den Menschen, der an ihm leidet. Anmut und Würde im Verein machen den Menschen erst zur wahrhaft sympathischen Erscheinung.[1]) — Aber aufser der angegebenen Folge des Fehlens der elterlichen Erziehung tritt nicht selten noch eine andere ein, die viel bedenklicher ist: der Mangel an Liebe, an Wohlwollen. Der etwas rauhen Tugend, wenn sie auch uns weniger anziehend erscheint, versagen wir unsere Achtung nicht, ja wir bewundern sie unter Umständen — Kaltherzigkeit aber erweckt unseren Abschen. Eine solche Wirkung wird die öffentliche Erziehung fast immer bei Individuen mit starken idiopathischen Trieben haben. Die Erzieher, diese bemerkend, wollen sie eindämmen und zurückdrängen, da ihnen aber die natürliche Liebe zu den Zöglingen abgeht, so vergreifen sie sich, auch bei dem besten Willen, leicht in der Wahl der Mittel und nehmen zu scharfen Mafsregeln ihre Zuflucht. Solche aber rufen Erbitterung hervor und, weit davon entfernt, den Egoismus zu unterdrücken, bewirken sie blofs, dafs derselbe sich verbirgt, um später desto energischer sich geltend zu machen. Die Eltern hält die Liebe ab, dem Egoismus der Kinder einen zu straffen Zügel anzulegen; indem sie demselben einen gewissen Spielraum lassen, verhindern sie, wenn ich so sagen darf, seine Aufstauung und sein späteres ungestümes Hervordringen. Von einem gänzlichen Brechen desselben kann ja gar keine Rede sein, am allerwenigsten bei Kindern — aufserordentliche Schicksale allein können, wenn sie auch dies nicht hervorzubringen vermögen (denn dann müfsten sie ja die menschliche Natur

[1]) vgl. Schiller Über Anmut und Würde. Werke in der Reclam'schen Ausgabe, Bd. 11, S. 163 ff. Auf S. 198 heifst es u. a.: Sind Anmut und Würde in derselben Person vereinigt, so ist der Ausdruck der Menschheit in ihr vollendet.

völlig umzuwandeln imstande sein),[1] ihn auf ein Mindestmaſs reduzieren. Der berufsmäſsige Erzieher legt naturgemäſs das gröſste Gewicht auf die Autorität; Kinder aber verlangen Liebe — sie lassen jene nur dann gelten und beugen sich ihr willig, wenn diese mit ihr sich vereint. Und dies ist eben in völlig befriedigender Weise bloſs möglich bei den Eltern; nur sie können ganz dem Luther'schen Grundsatze gemäſs handeln, dem Grundsatze nämlich, den Apfel bei der Rute[2] liegen zu lassen. Davon, daſs die Strenge nur ein Ausfluſs der Liebe ist, läſst sich das Kind leicht überzeugen, wenn jene von den Eltern ausgeht; denn deren Liebe ist es — als etwas ganz Natürliches, was gar nicht anders sein kann, sicher. Dem berufsmäſsigen Erzieher gegenüber fehlt diese Sicherheit; in ihm sieht es zumeist bloſs den Herrn, unter dessen Willen es sich beugt, weil es eben muſs, demgegenüber es sich aber vorbehält, seinem eigenen Belieben zu folgen, wenn es erst seiner Leitung glücklich entronnen ist. Nur die Eltern können den Kindern mit jenem warmen Hauche der Liebe nahen, der auch die Strenge als ein sanftes Joch erscheinen läſst, und der mit dieser im Verein das Wesen der Kinder erst zu einem so harmonischen gestaltet, daſs es in seinen Äuſserungen wahrhaft uns entzückt. Es wäre kaum nötig gewesen, so viele Worte über die Vorzüge der häuslichen vor der öffentlichen Erziehung zu machen, wenn nicht in unserer Zeit wieder, unter Hinweis auf antike Vorbilder, die letztere so nachdrücklich empfohlen, ja als einzig richtige und sachgemäſse hingestellt worden wäre. Man überbietet sogar die Alten noch, indem man gar nichts mehr von Familien-Erziehung wissen will, sondern verlangt, daſs die Kinder von der Geburt an in öffentlichen Anstalten untergebracht werden sollen — aus verschiedenen Gründen: die einen halten dafür, daſs die Eltern, besonders die Mutter, Besseres zu thun haben, als Kinder zu erziehen, über eine solche Ansicht, glaube ich, kann allerdings ohne weiteres

[1] Schopenhauer behauptet allerdings, daſs dies möglich sei, und preist solche Leute, bei denen dieser Fall eingetreten, als Heilige — der indische Büſser wie der christliche Asket dienen ihm als Beispiele dafür. Doch ist leicht ersichtlich, daſs es sich hierbei nicht um eine Ertötung, sondern nur um eine Richtungs-Änderung des Egoismus handelt.

[2] Man verstehe dies Wort nicht bloſs im übertragenen, sondern auch im eigentlichen Sinne, worauf ich angesichts der in unserer Zeit Mode gewordenen pädagogischen Sentimentalität nur kurz im Vorbeigehen hinweisen will. Das meines Wissens von Menandros, einem Dichter der neuen attischen Komödie (342—291 v. Chr. Geb.) herrührende Wort „ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται" — wird seine Geltung stets bewahren.

zur Tagesordnung übergegangen werden, beruht doch dieselbe wie auf einer gänzlichen Verkennung der natürlichen Ordnung der Dinge[1], so auch auf einer geradezu zynischen Geringschätzung der wichtigsten Geschäfte eines. Andere wieder sind der Meinung, dafs den Eltern alles zum Erzieherberufe Nötige fehle, und dafs alle Mittel, Abhilfe zu schaffen, ungeheuerliche Anforderungen seien. Unter diesen begegnet uns auch Döring, dem die staatlich kontrollierte Kinderstube Platons noch bei weitem nicht zureichend erscheint (a. a. O. S. 296); meine Ansicht über diesen Punkt, über die erzieherische Befähigung der Eltern und wie für dieselbe Sorge zu tragen ist, habe ich schon dargelegt. Endlich giebt es solche, welche glauben, dafs auf diese Weise nur der rechte Gemeingeist gepflegt werden könne, und diese vornehmlich berufen sich auf das im Altertume in Sparta gegebene Beispiel und auf Platons Republik; auch Fichte ist einer ihrer Gewährsmänner.[2] Wie sehr verkennen diese aber die hohe soziale Bedeutung der Familie! in derselben treten uns ja schon die drei Grundformen des sympathischen Verhaltens von Mensch zu Mensch in reinster Ausprägung entgegen. In dem Verhältnisse zwischen Eltern und Kindern das vom Höheren zum Niederen; in dem zwischen Kindern und Eltern das vom Niederen zum Höheren, und endlich in dem zwischen den Gatten einer- und den Geschwistern anderseits bestehenden das vom Gleichen zum Gleichen. Somit ist die Familie eine soziale Erziehungs-Institution ersten Ranges und hat obendrein den Vorzug nicht eine künstliche, sondern eine natürliche, ganz von selbst sich ergebende zu sein. Es liegt angesichts dieser Thatsache wahrlich nahe, auf die bekannten Verse Goethes hinzuweisen: »Warum in die Weite schweifen, sieh' das Gute liegt so nah'!« Ein Mensch, der durch diese Schule hindurchgegangen, der innerhalb seiner elterlichen Familie aufgewachsen ist, wird sicherlich nicht ohne Gemeingeist, wird gewifs nicht ein ungesellschaftlicher

[1]) Treffend sagt Smith (Theorie II. S. 113): »In dem natürlichen Laufe der Dinge beruht das Dasein des Kindes einige Zeit nach seinem Eintritt in die Welt ganz allein auf der Fürsorge der Eltern«.

[2]) Desgleichen können sie sich auf Helvetius berufen, der da sagt (vgl. seine Schrift »*De l'homme, de ses facultés et de son éducation*«. Deutsche Übersetzung in 2 Bdn. Breslau 1774. II. S. 387): »Die öffentliche (d. h. die Anstalts-)Erziehung ist die einzige, von der man sich Patrioten versprechen darf. Sie ist allein vermögend, in dem Gedächtnisse der Bürger den Begriff von persönlichem Glück mit dem Begriff vom National-Glück fest zu vereinigen«. Helvetius aber hat noch mehr Gründe, ein Gegner der häuslichen Erziehung zu sein, unter anderen auch den von Döring verfochtenen (vgl. darüber das ganze dritte Kapitel des 10. Abschnittes seines gen. Werkes).

Sonderling sein. Freilich, indem die Anstaltserziehung, wie dies eben in der Natur der Sache liegt, alles gleicht und ebnet, liefert sie Alltags-Menschen, mit denen sich ganz gewifs am leichtesten Gesellschaft und Staat bauen läfst, wie man ja auch am bequemsten mit gleichförmigen Backsteinen Häuser baut; während die Familienerziehung, so sehr sie auch die soziale Natur des Menschen zur Entfaltung bringt, doch nicht minder die Entwickelung der persönlichen Eigenart sich angelegen sein läfst. Aber gerade das ist es, was für die Entwickelung des Menschengeschlechtes geradezu unentbehrlich ist: deshalb wurde ja oben schon dagegen geeifert, der Schule die Charakterbildung der Zöglinge als Hauptaufgabe zuzuweisen, weil dieselbe eben nicht der nivellierenden Tendenz anheimfallen darf, welche von allen öffentlichen Institutionen unabtrennbar ist. Gewifs soll der Jugend ein starker Gemeingeist eingepflanzt werden; das geschieht aber auch in hinreichendem Mafse durch die Familien-, durch die sie ergänzende Schul-Erziehung und solche Einrichtungen, wie die zur weiteren Pflege desselben vorgeschlagenen. Noch darüber hinausgehende Forderungen sind nichts als Konzessionen, welche man dem Ehrgeize und dem Egoismus der Regierenden macht. Um nichts anderes handelt es sich dabei, nicht, wiewohl man es mit Emphase behauptet, um die Verstärkung der Liebe zur Heimat, der Treue gegenüber dem Vaterlande — deren kräftigste Wurzel ist vielmehr die Liebe zum Hause. Der häusliche Herd, die Familie, wie in diesem Kreise leicht sich entwickeln Arbeitsamkeit, Opferwilligkeit, Selbstvertrauen und Zufriedenheit, so gedeiht auch in ihm die Liebe zur Gemeinde, zur Heimat, zum Vaterlande. Das hat Smith ebenfalls ganz richtig erkannt, sagt er doch ausdrücklich (Theorie II. S. 128): »Die Natur hat uns an das Vaterland gebunden, nicht nur durch unsere selbstischen, sondern auch durch jene wohlwollenden Neigungen, die uns an unsere Angehörigen fesseln«. Schon deshalb, weil Wohlstand und Sicherheit derer, die wir von Natur am meisten lieben, von des Vaterlandes Wohlstand und Sicherheit abhängt.

Endlich mufs denen, welche der öffentlichen Erziehung das Wort reden auch da, wo dieselbe nicht durch die Ungunst der Verhältnisse notwendig gemacht wird, noch das Folgende zu bedenken gegeben werden, worauf oben stillschweigend bereits mit angespielt wurde, als von der Waisenkindern anhaftenden Herbheit die Rede war. Es heifst aus dem Leben des Menschen ein Stück grofsen und edlen Glückes nehmen, wenn man ihn dem Schofse seiner Familie entreifst; es heifst auch die Eltern selbst, die Mutter nament-

lich, aufs tiefste kränken, wenn man ihnen ihre Kinder entzieht. Sofern dies um dieser und des Wohles der Gesellschaft willen nötig erscheint, dann freilich mufs es geschehen, in allen anderen Fällen ist es eine Grausamkeit ohne gleichen. Eine Glücksquelle zu verstopfen, sollte man nicht so schnell bei der Hand sein; man sollte erwägen, dafs Glücksgefühlen eine grofse treibende Kraft innewohnt, dafs die Erinnerung an eine schöne, im Schofse der elterlichen Familie verlebte Kindheit auf das ganze fernere Leben mit all seinen Kämpfen und Stürmen einen verklärenden Schimmer wirft: diese Erinnerung ist wahrhaft ein Paradies und zwar ein solches, aus dem uns nichts vertreiben kann, in das wir uns flüchten können, so oft wir wollen und dazu Bedürfnis haben, in dem wir verweilen dürfen, solange es uns beliebt. Und ferner ist auch auf die von der Familie ausgehende Anregung für die spätere eigene Lebensgestaltung des Kindes hinzuweisen: wer in seiner Jugend ein geordnetes Familienleben mit all seinem Glück, all seinen Reizen kennen gelernt hat, der wird, zur Reife gelangt, den lebhaften Wunsch hegen, selbst einen häuslichen Herd, eine Familie zu begründen; war die elterliche Familie, in der er aufwuchs, der Anfangs-, so ist seine eigene nunmehr der Schlufs-Kursus der sozialen Erziehung: indem er jetzt seine eigenen Kinder erzieht, wird er, wie ebenfalls einst seine Eltern, auch wieder von diesen gleichsam erzogen. Ein Mensch dagegen, der nicht in seiner Kindheit die Freuden des Familienlebens kennen gelernt hat, wird viel weniger leicht geneigt sein, sich zu verheiraten, ihm wird die Gründung eines eigenen Herdes, einer eigenen Familie weit weniger am Herzen liegen, er wird das Leben eines Hagestolzen nicht unerträglich finden, vielleicht sogar ganz angenehm. Aber der Charakter eines solchen ist der Egoismus; es giebt zwei Typen dieser Spezies: den geizigen Junggesellen und den Lebemann, der sich alle Genüsse verschafft. Zudem entbehrt der Hagestolz eines normalen geschlechtlichen Lebens, und das hat die Zerrüttung der Gesundheit zur Folge, wie uns die Erfahrung genugsam lehrt, und nicht nur dies, sondern es ergeben sich auch noch andere schwerwiegende Folgen auf moralischem Gebiete. Ein geregeltes Familienleben und Geschlechtsleben ist die eigentliche Bedingung eines gesunden (das Wort im weitesten, nicht blofs im physischen Sinne genommen) Lebens überhaupt. Das Verdienst des Christentums um die Moralisierung der europäischen Völker beruht zum grofsen Teile darauf, dafs es Reinheit der geschlechtlichen Verhältnisse mit Entschiedenheit forderte. Dadurch trat es in schroffen Gegensatz zu den Gepflogenheiten der antiken, eigentliches Familien-

leben kaum kennenden Welt. Namentlich in Griechenland hatte man sehr wenig Verständnis für ein sittlich reines geschlechtliches Leben, was auf der untergeordneten Stellung, welche dort die Frau nach orientalischem Vorbilde einnahm, beruhte: sind doch bezeichnenderweise die griechischen Tugenden fast nur Tugenden und Vollkommenheiten des Mannes (und zwar des freien Mannes). Besser stand es allerdings in Rom; hier nahm die Frau keineswegs eine untergeordnete Stellung ein, und das Familienleben war ein schönes, aber das letztere nur während der ersten Jahrhunderte der Republik. Später, namentlich zur Kaiserzeit, geriet das Familienleben in Verfall, und nunmehr überboten die Römer die alten Griechen, was die geschlechtlichen Verirrungen betrifft, in einer geradezu ungeheuerlichen Weise: die Knabenliebe (aber nicht etwa im Sinne von Platons »Symposion«) war etwas ganz Alltägliches, ja es wurden förmliche Ehebündnisse zwischen Jünglingen und Knaben, Männern und Jünglingen geschlossen — man lese nur einmal den berüchtigten, aber in sittengeschichtlicher Beziehung hochwichtigen Roman von Petronius „*Libri Satiricôn*"! Auf solche Gemälde muſs man diejenigen hinweisen, welche das Heil der Zukunft von der Vernichtung des Familienlebens erwarten.

Wir werden nun nach all diesen Ausführungen gewiſs ganz mit Smiths Ansicht übereinstimmen, die, wie wir bereits wissen, dahin geht, daſs durch die Erziehung der Kinder auſserhalb der elterlichen Familie Glück und Moral gleicherweise beeinträchtigt werden, daſs es die Aufgabe und die Pflicht der Eltern ist, ihre Kinder selbst zu erziehen: die sorgfältigste Hofmeister- oder Anstaltserziehung kann niemals einen völlig ausreichenden Ersatz für die elterliche bieten, vermag den Mangel dieser nie gänzlich aufzuwiegen. Und mit ganz besonderer Entschiedenheit ist nun gar die Überhebung derer zurückzuweisen, welche glauben, durch die Schule alles vermögen zu können. Mit etwas Übertreibung allerdings sagt Jean Paul, daſs man wohl Unterricht einem fremden Kinde geben könne, dagegen Erziehung bloſs dem eigenen (Levana, in der Reclamschen Ausgabe S. 147); aber ein tiefer Wahrheitskern steckt doch darin. Und gewiſs können wir mit Habberton übereinstimmen, der da sagt (Anderer Leute Kinder, in der Reclamschen Ausgabe S. 282): »Ich meine, daſs Kinder im allgemeinen da bleiben sollen, wohin sie gehören: zu Hause unter den Augen der Eltern«, und daſs es ein Wahn sei, als ob irgend ein menschliches Wesen, sei es Freund, Verwandter oder Bekannter, sich jemals zum Erzieher für anderer Leute Kinder nur entfernt so gut eignen könne wie deren eigene Eltern. Nicht minder Recht hat

Rosegger, bei dem wir lesen:[1] Die Schule lehrt die Jugend, aber sie vermag dieselbe nicht eigentlich zu erziehen. Mit welchen Organen saugt das junge Bäumchen mehr Nähr- und Lebensstoff an sich, mit den Zweigen und Blättern aus der freien Luft oder mit der Wurzel aus dem Boden, dem es entsprofst? Was das Kind durch die Schule aufnimmt, mufs mühsam verarbeitet werden; aber die Beispiele und Anleitungen der Eltern gehen unwillkürlich in Fleisch und Blut über. Den Eltern obliegt es, im Kinde den Grund zur gedeihsamen Weltanschauung zu legen.

(Fortsetzung folgt.)

[1]) Die Schriften des Waldschulmeisters VI. Auflage. Wien. Pest. Leipzig 1886. S. 318. 319.

Die experimentelle Psychologie.[1]

Von **Heinrich Free** in Osnabrück.

Es gab eine Zeit, die glücklicherweise weit hinter uns liegt, da ging man dem Menschen mit Nasenklemmern, Daumschrauben und sonstigen Schmerz verursachenden Werkzeugen zu Leibe, um die Wahrheit aus ihm herauszulocken. So meinte man, aber in Wirklichkeit zielte die Procedur darauf ab, belastende Geständnisse aus seinem Munde zu hören, die der Justiz das Recht gaben, ihn um Haupt und Leben zu bringen. Jene Zeit scheint wiedergekehrt zu sein, wenn man heutigestags in ein psychologisches Laboratorium tritt und die Leibgurte, Handschellen, Fallhämmer, Zangen, Stechwerkzeuge und dergleichen Geräte sieht, die gebraucht werden, um den psychologischen Delinquenten zu Geständnissen zu nötigen, welche er ohne die Anwendung dieser Instrumente nicht machen würde. Allein der Eindruck einer Folterkammer liegt beim Betreten eines psychologischen Instituts doch fern, nur die gern umherschweifende Phantasie bringt eine Verknüpfung der an sich kaum zu einander in Beziehung stehenden Einrichtungen fertig. Die Naturwissenschaft hat lange experimentiert, da lag es nahe, auch die psychischen Erscheinungen auf experimentellem Wege zu erforschen. Dafs man nicht früher darauf gekommen ist, verursachten die Anschauungen, die man von der Psychologie hegte. Der grofse Kant, der das ganze menschliche Denken einer eingehenden Kritik unterwarf und nach der Zerstörung althergebrachter Anschauungen ein neues Gedankengebäude aufrichtete, wufste mit der Psychologie nichts zu beginnen. Sie bildete für ihn ein Feld, das ein geeigneter Tummelplatz für phantastisches Denken war, auf dem er sich zwar gern

[1] Wundt, Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele. Leipzig 1892, Vofs. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 2 B. Leipzig 1893, Engelmann. Külpe, Grundrifs der Psychologie. Leipzig, Engelmann. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. Jena 1891, Fischer. Wundt, Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmungen. Leipzig 1862, Winter.

bewegte; aber von einer Wissenschaft sollte nicht die Rede sein, weil Meſsketten und Logarithmen sich nicht anwenden lieſsen. Da kam Herbart und nahm der Psychologie gründlich das Maſs und zeigte, wie leicht es ist, ihr eine mathematische Form zu geben. Nun muſste endlich der Maſsstab dazu kommen, und die experimentelle Psychologie war fertig.

Einzelne Experimente behufs Erforschung menschlicher Seelenzustände sind schon früher, namentlich im vorigen Jahrhundert versucht worden; sonst aber bildet die experimentelle Psychologie eine Errungenschaft des neunzehnten Jahrhunderts. Der erste, der ein Sinnesgebiet systematisch untersuchte, war der Leipziger Professor Ernst Heinrich Weber, der die gewonnenen Ergebnisse in seiner Abhandlung über den Tastsinn 1846 veröffentlichte.[1] Helmholtz untersuchte den Tonsinn und die vom Auge wahrnehmbare Welt der Farben. Fechner in Leipzig versuchte, den Zusammenhang zwischen den physikalischen Reizen, welche zu Sinneswahrnehmungen führen, und den psychischen Empfindungen zu ergründen. Herr Geheimer Hofrat Professor Dr. Wundt in Leipzig endlich, der geniale Urheber einer neuen Anschauung auf psychologischem Gebiete, richtete 1879 ein psychologisches Laboratorium ein und begann nun, auf experimentellem Wege die sämtlichen Seelenvorgänge zu erforschen. Seit dieser Zeit findet von allen Hochschulen und aus allen Ländern eine Art Pilgerfahrt nach Leipzig statt, um die getroffenen Einrichtungen kennen zu lernen und mit den Untersuchungsmethoden vertraut zu werden.

Die Aufgabe, welche der experimentellen Psychologie vorschwebt, geht dahin, den menschlichen Seeleninhalt, inbezug auf Ursprung, Zusammenhang und Wirkung zu erklären. Die experimentelle Psychologie wird im Gebiete aller dieser von psychophysischen Methoden ausgehenden Untersuchungen ihre Aufgabe gelöst haben, wenn ihr eine vollständige Zerlegung der Bewuſstseinserscheinungen in ihre Elemente und eine genaue Kenntnis ihrer Koexistenz und Aufeinanderfolge gelungen ist.[2]

Die Aufgabe, wie man sieht, ist eine schwierige. Sie scheint bei flüchtigem Ansehen etwas Ähnlichkeit mit dem Bemühen der guten Schildaer zu haben, welche die Sonnenstrahlen einfangen und ins fensterlose Rathaus bringen wollten. Wie vermag man, so muſs man fragen, mit Zangen und Pincetten die Seele zu fassen? Wie ist es möglich, die Vorstellung an eine Nadelspitze zu heften und vorzuzeigen,

[1] Wagner, Handbuch der Physiologie. 4. B. S. 481.
[2] Wundt, Essays. Leipzig 1885. Engelmann.

wie es der Naturforscher etwa mit einem angespiefsten Käfer macht? In der That liegt die wesentlichste Schwierigkeit darin, dafs man die seelischen Vorgänge nicht direkt untersuchen kann, sondern nur auf indirektem Wege.

Früher glaubte man, der Mensch trüge in sich auch einen Sinn, wie er nach aufsen hin deren fünf besitzt. Wie die letzteren uns in den Stand setzen, die Aufsenwelt kennen zu lernen, so, meinte man, befähige der innere Sinn den Menschen, von seinem Seeleninhalt sich Kenntnis zu verschaffen. Es war aber nur eine Annahme, für welche alle Beweise ausgeblieben sind, und deshalb hat man sie fallen lassen. Bei der Erforschung der Seele ist man allein an die äufseren Sinne gewiesen. Sie bilden die Thore, durch welche liebe und böse Gäste in unsere Seele einziehen, die darin Gemeinschaften bilden und einen Staat gründen, der vortrefflich geordnet sein kann, aber manchmal auch recht verstört erscheint. Wie Absalom sich einst ans Stadtthor setzte und die Leute aushorchte, die ein- und ausgingen, so können auch die Psychologen nicht mehr thun, als vor den Sinnespforten aufpassen, was für Eindrücke Einlafs begehren. Diese werden schleunigst ergriffen, gemessen, gezählt und gewogen, und dann achtet man darauf, was so ein Bote, wenn er wieder erscheint, für Erlebnisse zu berichten hat. Es ist möglich, dafs er sich getäuscht hat, und dafs seine Aussagen unrichtig sind. Deshalb kann man nicht von Jedermann psychologisch richtige Thatsachen erfahren, sondern es ist nötig, dafs man Personen nimmt, welche die erforderliche Sicherheit durch Übung sich erwerben.

Nun drängt sich unwillkürlich der Zweifel hervor, ob Sinneseindrücke und psychische Vorgänge dasselbe oder wenigstens miteinander vergleichbar sind. Wir sehen wohl einen Baum; aber das Gebilde in unserer Seele, das dazu in Beziehung gesetzt wird, ist kein Baum. Schon Comenius sprach die Anschauung aus, dafs der Mensch nichts von der Aufsenwelt in sich aufnimmt, sondern dafs nur sein eigenes Selbst sich entwickeln kann. Nach Herbart hat der Mensch in seiner Seele seine eigenen Zustände, und nichts von aufsen her ist in dieselben eingegangen. Die Zusammenwirkung von Physischem und Psychischem ist rätselhaft, und niemand vermag die Ursache und das Wesen der Beziehung nachzuweisen. Aber in einem Punkte sind wir gewifs und halten uns nicht für getäuscht, dafs nämlich die psychische Entwicklung durch sinnliche Einwirkung zustande kommt. Die Art und Weise ist bei allen Menschen dieselbe; darum fühlen wir uns zu der Annahme berechtigt, dafs zwischen den sinnlichen Einwirkungen und den seelischen Folgen eine gesetz-

mäfsige Beziehung vorhanden sein mufs. Man nimmt auf Grund der Erfahrung an, dafs zwischen sinnlichen und psychischen Erscheinungen ein Parallelismus besteht, dafs mit den Sinnesfunktionen also psychische Vorgänge parellel laufen.[1]) Von Annahmen mufs jede Wissenschaft ausgehen, und es kommt später darauf an, dieselben von einem wissenschaftlich sicher begründeten Standpunkte aus erklären zu können. Unter Voraussetzung des Parallelismus kann man am Menschen experimentieren und planmäfsig auf seine Sinne einwirken; denn ma- ist gewifs, wie man in denselben Reize auslöst, so müssen seelische Vorgänge als Antworten darauf folgen. Danach scheint nun die Untersuchung leicht zu sein; denn man braucht nur den sinnlichen Vorgängen das Mafs zu nehmen, um zu erfahren, in welchen berechenbaren Formen die psychischen Vorgänge sich ereignen. Ganz so leicht ist die Sache nicht, denn physisches Geschehen in psychisches umzusetzen, ist nur möglich mit Hilfe des kunstreichen Nervenapparates. Es ist also nötig, auch diesen nach seinem Bau und seiner Funktion kennen zu lernen.

Die Wissenschaften, welche uns mit den Nerven bekannt machen, sind die Anatomie und die Physiologie.[2]) Die Nerven bilden einen so kunstreichen Bau, dafs es bisher nicht hat gelingen wollen, vollen Aufschlufs darüber zu gewinnen. Soviel aber weifs man, dafs die Nervenfunktionen auf chemischen Prozessen beruhen. Wie leicht und rasch der Chemismus zu wirken vermag, darüber geben die bekannten Explosivstoffe Aufschlufs. Chemische Vorgänge mannigfaltigster Art und in vielfach abgetönter Form finden in unsern Nerven statt, wenn Reize in den Sinnesorganen dazu den Anstofs geben. In welcher Weise die chemischen Vorgänge verlaufen, ist nicht bekannt, doch scheinen zwei Möglichkeiten vorzuliegen. In den Nerven ist nie ein Ruhezustand, sondern der Prozefs der Erzeugung der chemischen Kräfte ist ein stetig fortgehender. Es ist nun möglich, dafs dieser Prozefs durch den Sinnesreiz in seinem Grade und in seiner Form beeinflufst wird, so dafs die chemische Welle gleichsam mechanisch den empfangenen Reiz fortleitet. Ein solcher Fall scheint beim Tast- und Gehörssinn vorzuliegen,

[1]) Wundt, Das Prinzip des psychophysischen Parallelismus. Philosophische Studien. 10. B. S. 26. Leipzig 1894. Eisler, Der psychophysische Parallelismus. Leipzig, Friedrich.

[2]) Edinger, Zwölf Vorlesungen über den Bau der nervösen Centralorgane. Leipzig, Vogel. 1893. Henle, Handbuch der Anatomie des Menschen. 3 Bd. Braunschweig, Vieweg. 1871. Hermann, Handbuch der Physiologie. 3 Bd. Leipzig, Vogel. 1879. Wagner, Handbuch der Physiologie. 4 Bd. Braunschweig, Vieweg. 1842. Heitzmann, Nervensystem.

die deshalb die mechanischen Sinne genannt werden. Ein anderer Fall, der bei dem chemischen Nervenprozeſs vorkommen kann, ist der, daſs er sich verändert und einem Vorgange ganz anderer Art Platz macht. So scheint es beim Geschmacks-, Geruchs- und Gesichtssinne zu sein, die deshalb die chemischen Sinne genannt werden.

Alle Nervenprozesse werden nach der Groſshirnrinde geleitet, die als das Funktionsorgan der Seele anzusehen ist. Von einem Sitze der Seele zu sprechen, wie es früher geschehen ist, wird nicht angängig sein. Sitz der Seele ist der Leib, darin stimmen die wissenschaftlichen Forschungen und das empirische Denken überein; aber das Funktionsorgan des Bewuſstseins beim Menschen ist die Groſshirnrinde. Es hat sich ergeben, daſs einzelne Hirngebiete für bestimmte psychische Funktionen besonders in Anspruch genommen werden, so beim Denken der Stirnteil, beim Sprechen der linke Schläfenteil u. s. w. Doch die Verteilung der psychischen Thätigkeiten auf die Groſshirnrinde, wie sie von Gall und seinen Anhängern, z. B. von Lavater, versucht wurde, hat sich nicht als richtig erweisen lassen. Der Nervenprozeſs, mag er nun chemisch oder dynamisch auf die Hirnrinde einwirken, hat nicht von Anfang an fest begrenzte Bahnen, sondern diese bilden sich durch die Übung im Laufe der Zeit aus. Daraus erklärt sich die Thatsache, daſs Störungen in den Nervenbahnen mit der Zeit verschwinden, weil eine andere Verbindung durch die Übung zustande gekommen ist.[1])

Die Reize, von welchen der Chemismus der Nerven im Centralhirn Kunde giebt, werden an der Peripherie des Körpers aufgenommen. An dieser Stelle sind die Nervenenden mit besonderen Apparaten versehen, welche den Empfang von den von auſsen kommenden Reizen ermöglichen. Wir nennen sie die Sinne, deren der Mensch bekanntlich fünf besitzt. Aller Geistesinhalt, so groſs er auch sein mag, ist das Produkt der sinnlichen Einwirkungen. Daher scheint es möglich zu sein, durch die Analyse der physischen und psychiologischen Thatsachen das Geistesleben auf elementare Formen zurückzuführen und daraus erklären zu können.

Denken, Fühlen und Wollen sind die Vorgänge der Seele. Allein was ist diese selbst? Auf diese Frage giebt es mehr als eine Antwort. Vom Standpunkte der Erforschung und Erfahrung ist keine andere Beantwortung möglich, als daſs unsere Seele eben die an ihr beobachteten Vorgänge darstellt. Man hat sich gewöhnt, diese als bloſse Erscheinungen

[1]) Wundt, Zur Frage der Lokalisation der Groſshirnrinde. Philosophische Studien. 6. B. S. 1. Jahrgang 1891. Forel, Gehirn und Seele. Zürich.

aufzufassen. Ähnlich wie die Farben einen Stoff als Träger ihrer Erscheinungen voraussetzen, so sucht man auch für die psychischen Vorgänge nach einer Substanz. Allein was darüber geäufsert worden ist, sind Vermutungen, blofse Hypothesen, die nur den Wert von Wahrscheinlichkeit für sich haben. Man kann sich von der Existenz der Seele überzeugt halten, aber die absolut giltigen Beweise fehlen. Die Psychologie kann deshalb die psychischen Vorgänge zu erklären suchen; aber die Beantwortung der Frage nach dem Wesen der Seele mufs sie vorläufig noch der Metaphysik überlassen. Die Psychologie nimmt die Seele a.., wie die Chemie zur Annahme von Atomen genötigt ist. Aber eben weil die Psyche Gegenstand einer Annahme ist, kann man sie für ein absolut einfaches Wesen halten, oder für eine einheitlich wirkende Komposition psychischer Elemente. Soviel steht fest, dafs die Theorie vom Wesen der Seele vorläufig nicht auf psychologischem Gebiete eine befriedigende Erklärung finden kann, sondern von einem höheren und allgemeineren Standpunkte aus gewürdigt werden mufs.

Da die Untersuchung des Seeleninhaltes nur von der sinnlichen Seite aus möglich ist, so kommt viel darauf an, die Einrichtung und Wirkungsweise der Sinne zu kennen. Derjenige Sinn, welcher der Untersuchung am leichtesten zugänglich ist und den einfachsten Apparat besitzt, ist der Gefühlssinn, der am zweckmäfsigsten Tastsinn zu nennen ist. Wir finden ihn in der den Körper bedeckenden und einhüllenden Haut, so dafs keine Stelle derselben ohne diese Sinnesfunktion aufzufinden ist. Trotz der Einfachheit des Sinneswerkzeuges, hat weder die Anatomie noch die Physiologie über den Tastsinn zu vollständiger Klarheit kommen können. Eine ungeheuere Zahl von Tastnerven verzweigen sich nach allen Stellen der Haut hin und endigen darin mit feinen Fäserchen oder Fibrillen, die selbst das beste Mikroskop nicht überall sicher verfolgen kann. Die Enden dieser Fäserchen liegen frei zwischen den Oberhautzellen oder sind mit zellartigen Gebilden von kugel- oder knopfförmiger Gestalt eingefafst. Welche Bedeutung diese Tastkörper, wie man sie nennt, besitzen, ist unbekannt. Jedenfalls haben sie eine Funktion, die bei der Reizleitung in irgend einer Weise zum Ausdruck kommt. Vielleicht verstärken sie die Reizempfindung oder vermindern sie unter Umständen, oder verändern sie auch. Das ist eben das Unerklärliche am Tastsinn, dafs er nicht Tastempfindungen allein übermittelt, sondern auch über Wärme und Kälte, Schmerz u. s. w. Auskunft giebt. Er leitet also Empfindungen, die völlig verschieden voneinander zu sein scheinen. Wiederholt glaubte man, für die verschiedenen Funktionen be-

sondere Nervenleitungen aufgefunden zu haben und sprach bereits von einem Schmerz-, Tast-, Temperatursinn u. s. w.; allein immer waren Täuschungen mit untergelaufen, die die Entdeckung als höchst fragwürdig erscheinen liefsen. Solange man nicht untrügliche Kennzeichen aufgefunden hat, welche eine Zerlegung des Tastsinnes in mehrere Sinnesarten als ausgemacht erscheinen lassen, wird man daran festhalten müssen, dafs dasselbe Nervenfädchen sowohl Schmerz- als auch Temperatur- und Tastempfindungen fortzuleiten vermag. Doch kann eine teilweise Änderung des Eindruckes durch die Tastkörper vielleicht möglich gemacht werden. Es ist nämlich Thatsache, dafs einzelne Stellen der Haut, wie die Untersuchung gezeigt hat, nur für Druck empfindlich sind, andere für Wärme und Kälte u. s. w.; es mufs also eine Einrichtung vorhanden sein, welche eine Sonderung der Reize vollführt, aber man hat sie nicht auffinden können.

Um den Tastsinn nach seiner psychologischen Seite hin zu untersuchen, gebraucht man allerlei Vorrichtungen und Geräte. So benutzt man Stäbchen von Holz, Kork, Papier, Glas, Metall u. s. w., ebenso auch Flüssigkeiten, Gase und die Elektricität. Die Stäbchen werden am Ende bleistiftförmig zugespitzt; nur darf die Spitze nicht zu scharf sein, damit nicht lauter Schmerzempfindungen ausgelöst werden. Bei der Untersuchung der Tasteindrücke haben die Stäbchen Zimmerwärme; will man aber Eindrücke von Wärme oder Kälte gewinnen, so sind sie vorher zu erwärmen oder abzukühlen. Manche Untersuchungen kann man an der eigenen Haut vornehmen; bei anderen hat man eine Versuchsperson nötig, die bei den Übungen die Augen geschlossen zu halten hat, damit nicht Gesichtswahrnehmungen auf die Tastempfindungen störend einwirken. Setzt der Experimentator ein Stäbchen für einen Moment auf eine Hautstelle, z. B. am Arm, so entsteht ein deutlich im Bewufstsein aufleuchtender Eindruck. Die Versuchsperson hat entweder die Empfindung von Druck, Wärme, Kälte oder Schmerz; doch kann der Eindruck auch unbestimmt sein. Die Stellen, welche man betastet, bezeichnet man mit Farbe, damit man periodisch die Untersuchung wiederholen kann. Druckpunkte bezeichnet man z. B. mit schwarzer Farbe, Wärmepunkte rot, Kältepunkte blau u. s. w. Bei den Nachprüfungen läfst sich dann feststellen, ob die bezeichneten Punkte die frühere Empfindung auslösen oder eine andere. Beides hommt vor, und daher rühren die verschiedenen Ansichten inbezug auf den Tastsinn. Einzelne Beobachtungen sprechen für eine stellenweise Trennung des Tastsinnes vom Temperatursinne; doch haben sie nur eine mutmafsliche Bedeutung. Beide Empfindungen

sind nämlich nicht gleichmäfsig über den Körper verteilt. Der Tastsinn ist an einzelnen Stellen der Körperhaut sehr fein ausgebildet, während er an anderen eben nur vorhanden zu sein scheint. Es ist das seltsam, da doch die Haut überall Empfindung besitzt. Der Tastsinn ist demnach kein ganz einfacher Sinn, der blofs mitteilt, dafs eine Berührung der Haut stattgefunden hat oder ein Eindruck darauf gemacht worden ist; sondern er berichtet aufser den angegebenen Verschiedenheiten wie Druck und Wärme noch andere Einwirkungen. Man empfindet z. B. deutlich, ob ein Eindruck mit einem harten Gegenstande gemacht wird oder mit einem weichen, ob man einen festen Körper benutzt oder einen flüssigen oder luftförmigen. Daraus gewahrt man aber auf den ersten Blick, dafs man es nicht mit einfachen Empfindungen, sozusagen mit Empfindungselementen zu thun hat, sondern dafs eine Anzahl von Empfindungen zusammenwirken, die ein besonderes Empfindungsgebilde, das sich deutlich erkennen läfst, ausmachen. Zugleich erblicken wir darin die einfachste Form einer Vorstellung; doch soll das hier nur beiläufig erwähnt werden.

Wie der Sehnerv hell und dunkel, rot und blau u. s. w. unterscheidet, so vermag der Tastnerv Druck und Schmerz, kalt und warm auseinander zu halten. Es sind das qualitative Unterschiede, die er nach der Gehirnrinde berichtet. Dazu kommen die intensiven, die bei der Vermehrung des Druckes zur Schmerzempfindung führen. Intensitätsunterschiede aufzufassen, geschieht nach einer bestimmten Gesetzmäfsigkeit, die auch bei den anderen Sinnen konstatiert worden ist. Doch ist diese Gesetzmäfsigkeit keine so absolut starre, dafs sie unabänderlich dieselbe bliebe; sondern da sie der Ausdruck von Organfunktionen ist, so läfst sich von vornherein erwarten, dafs ihre Grenze mindestens geringe Verschiebungen zulassen wird. So ist z. B. unser Gefühl für Tastreize nicht immer genau gleich; es ist ein Unterschied, ob wir körperlich frisch sind oder uns todmüde fühlen. Es kann uns in zwei Fällen dieselbe Reizempfindung geboten werden, in dem einen Falle nehmen wir sie wahr und in dem andern nicht. Wir haben also kein absolutes Mafs für die unterschiedlichen Empfindungen in unsern Nerven, sondern nur ein relatives, das eine obere und untere Grenze hat, weshalb man auch von einer durchschnittlichen oder mittleren Empfindungsfähigkeit sprechen kann. Auch die Übung mufs dabei inbetracht gezogen werden; so hört z. B. das Ohr des einen Menschen Tonunterschiede, die für manchen andern nicht wahrnehmbar sind, und ebenso ist es auch auf den übrigen Sinnesgebieten. Doch unter normalen Verhältnissen

kann man annehmen, dafs die Befähigung für die Unterscheidung verschiedener Empfindungen in jedem Sinnesgebiete bei allen Menschen gleich grofs ist. Diese Unterschiedsempfindlichkeit hat man durch zahlreiche Untersuchungen festgestellt und ist zu folgendem Ergebnis gekommen. Zwei Lichtempfindungen müssen z. B. um ein Hundertstel ihrer Stärke verschieden sein, um wahrgenommen werden zu können; beim Tastsinn mufs dagegen der Unterschied ein Drittel betragen. Es war Weber, der zuerst auf das Gesetzmäfsige in der Unterschiedsempfindlickeit hinwies, und deshalb nennt man den allgemeinen Ausdruck dafür das Webersche Gesetz. Nach diesem kann man z. B. ausrechnen, wie grofs ein Gewichtsunterschied zwischen zwei Steinen sein mufs, damit wir ihn durch den Tastsinn wahrzunehmen vermögen. Betrüge das Gewicht des einen Steines 300 g, so müfste der andere $^1/_3$ mehr, nämlich 400 g wiegen, um den Gewichtsunterschied in der Empfindung wahrnehmen zu können. Um die Richtigkeit dieser Thatsache zu erproben, mufs man dieselbe Hand gebrauchen, weil jede Hand ihre eigene Schätzungsweise besitzt. Auch ist in diesem Falle das Gewichtsstück auf die unterstützte Hand zu legen, so dafs keine Muskelthätigkeit dabei mitspricht; denn für diese ist das Verhältnis der Unterschiedsempfindlichkeit ein anderes, nämlich $^1/_{17}$.

Es ist noch einer anderen Thatsache zu gedenken, die höchst auffallend ist, für welche es eine allgemein gültige Erklärung nicht giebt. Wir sind uns nämlich nicht bewufst, dafs die Empfindungen im Gehirn ausgelöst werden, sondern verlegen sie nach der Aufsenseite unseres Körpers, wo der Tasteindruck gemacht worden ist. Diese Erscheinung wird die Lokalisation der Empfindungen genannt. Damit hängt die Ausbildung der Raumauffassung durch den Tastsinn zusammen; denn verlegen wir zwei Eindrücke nach verschiedenen Stellen unseres Körpers, so ist das zugleich eine räumliche Unterscheidung. Beide Erscheinungen hängen augenscheinlich aufs unmittelbarste zusammen; entweder wäre keine Lokalisation ohne Raumauffassung möglich, oder diese könnte nicht ohne jene gedacht werden. Um den Raumsinn zu untersuchen, gebraucht man Tastzirkel. Die verschiedenen Spitzen, welche man anwendet, werden an einer Schiene befestigt, worauf sich das Längenmafs nach Millimetern eingegraben findet. Gebraucht man z. B. zwei Tastspitzen und befestigt sie 4 mm weit voneinander, so werden sie an vielen Stellen des Körpers nicht zwei, sondern nur einen Eindruck hervorrufen. Es ist das etwas rätselhaft, aber eine allgemein beobachtete Thatsache. Die Übung

kommt zwar dabei inbetracht; aber trotz vieler Übung können einzelne Körperstellen zwei Tasteindrücke von 3 bis 4 cm Entfernung nicht unterscheiden; sondern immer fafst sie der Tastsinn als einen einzelnen Vorgang auf. Am feinsten ist die Unterscheidung an der Zungenspitze; diese kann noch Eindrücke sondern, die nur 1 mm voneinander entfernt sind. Die geringste Befähigung besitzt die Rückenfläche; erst bei 68 mm Entfernung löst sich der einfache Eindruck zweier Tastspitzen in zwei deutlich unterschiedene Empfindungen auf. Diese wahrnehmbare Entfernung von zwei Tastpunkten hat man die Raumschwelle genannt. An den zum Tasten viel gebrauchten Fingerspitzen beträgt sie 2 mm, an den Lippen 5 mm, am Handrücken 31 mm u. s. w. Die Tastfähigkeit bei vollsinnigen Menschen ist gewöhnlich geringer als bei Blinden, die inbezug auf Raumsinn ganz auf ihre Finger angewiesen sind. Auch die immer noch feine Raumempfindung der Gesichtshaut kommt ihnen zu Hilfe. Aus der Einwirkung der Luft vernehmen sie, ob sie z. B. im Freien sind oder in unmittelbarer Nähe eines Gegenstandes. Bei den vollsinnigen Menschen nimmt der Tastsinn geringen Anteil an der Ausmessung des Raumes; das besorgt mehr der fähigere Gesichtssinn, der auch bei der Raumausmessung an der eigenen Körperoberfläche die Hauptrolle spielt.

Man hat die Hautbezirke, innerhalb welcher alle Eindrücke zu einer einzigen Tastempfindung vereinigt werden, Tastkreise genannt. Innerhalb eines solchen Kreises sollte ein einziger Nerv mit seinen Fäserchen die Leitung besorgen; allein das hat sich nicht als richtig erweisen lassen. Die Empfindungskreise sind nicht kreisförmig umgrenzt, noch liegen sie streng gesondert neben einander. Man mufs es vielmehr als Thatsache ansehen, wenn man von Empfindungskreisen sprechen will, dafs sie übereinander hinweggreifen.

Inbezug auf die Lokalisation und das Raumwahrnehmen handelt es sich bisher um Theorien; denn die Untersuchungen sagen nichts darüber. Die Frage ist nun, ob Lokalisation und Raumsinn zusammenhangen, wohl gar ein und dasselbe sind, oder ob sie als zwei voneinander unabhängige Erscheinungen aufgefafst werden müssen. Doch auch die Theorieen sagen darüber so gut wie nichts; eher könnte man daraus entnehmen, dafs man es mit zwei getrennten Erscheinungen zu thun hat. Doch scheint das nicht zulässig zu sein; wahrscheinlich werden wir es mit zwei Formen ein und derselben Funktion zu thun haben. Die Raumwahrnehmung ist zum Teil eine ungenaue, insofern sich innerhalb eines Empfindungskreises mehrere Eindrücke nicht unterscheiden lassen. Das mufs auf die Lokalisation ein-

wirken; wir lokalisieren daher auch nicht genau. Davon kann man sich überzeugen, wenn man von der Versuchsperson anzeigen läfst, wo sie den Tasteindruck empfunden hat. Sie wird in der Regel eine unrichtige Stelle angeben. Das spricht unzweifelhaft dafür, dafs Lokalisation und Raumempfindung etwas Gemeinsames haben. Können wir die verschiedenen Empfindungen auf einem gewissen Gebiete nicht unterscheiden, so vermögen wir auch nicht genau zu lokalisieren; oder es müfste der erwähnte Mangel bei der Raumwahrnehmung von der ungenauen Lokalisation abhangen. Das mag nun vorläufig ununtersucht bleiben; denn ehe weiter darauf eingegangen werden kann, mufs dem Tastsinne noch auf einem andern Körpergebiete Beachtung geschenkt werden. Er hat nämlich seine Stelle nicht blofs in der Oberhaut des Körpers, sondern kommt auch in allen inneren Organen vor, in den Muskeln, Sehnen, Häuten, Eingeweiden u. s. w. Unser ganzer Körper ist Tastsinn, und man spricht deshalb von einem äufseren und inneren Tastsinne. Den letzteren zerlegt man in zwei Formen, indem man die Empfindungen aus den Gelenken, Sehnen, Muskeln für sich den inneren Tastsinn bilden läfst, während die Empfindungen aus den Eingeweiden als Gemeinempfindungen zusammengefafst werden. Den inneren Tastsinn, sofern er sich auf die Empfindungen in den Muskeln bezieht, hat man auch Muskelsinn genannt. Doch sind die empfindenden Nervenorgane hier genau so eingerichtet wie in der Körperhaut, und daraus ergiebt sich, dafs man es nicht mit einem besonderen Sinn zu thun hat, wie man anzunehmen wagte, sondern dafs hier derselbe Sinn funktioniert, der von der Körperoberfläche her bekannt ist. Der innere Tastsinn kommt in Aktion bei der Bewegung der Extremitäten des Körpers; wir vermögen kein Glied zu bewegen, ohne dafs der Tastsinn in Sehnen und Muskeln u. s. w. darüber Auskunft giebt. Auch ist er es, der uns über Lage und Stellung oder Haltung des Körpers orientiert und die Aktion und Ermüdung der Muskeln zur Anzeige bringt. Zu allen Bewegungen des Körpers, zu jeder Muskelthätigkeit ist ein bestimmtes Mafs von Kraft nötig, und das zu bestimmen, bringt die alle Handlungen begleitende Tastempfindung fertig. Ohne solche genaue Zusammenwirkung der Nerven würden wir vielleicht einen Federhalter mit einer Kraft ergreifen, die zur Hebung eines Baumstammes erforderlich ist. Jede Wirkung der Körperglieder und des ganzen Körpers wird dem Grade und der Art nach von den Empfindungsnerven des Inneren aufs genauste zum Bewufstsein gebracht. So wirkt gewöhnlich bei allen Bewegungen und Funktionen unsers Körpers und

seiner Organe der innere und äufsere Tastsinn zusammen. Es entstehen dabei Empfindungskomplexe, die sich nach den einzelnen Empfindungselementen genau voneinander unterscheiden lassen. Sie sind Vorstellungen, wie erwähnt worden ist, deren Inhalt in dem Grade oder der Art einer Bewegung besteht, wodurch zugleich Lokalisation und Raumempfindung zum Ausdruck kommt.

Werfen wir nun einen Blick auf die Gemeinempfindungen, die aus den Eingeweiden des Körpers kommen, so ist ersichtlich, dafs auch sie aus Tastempfindungen bestehen. Sie leiden meist an einer gewissen Unbestimmtheit, die unstreitig davon herrührt, dafs sie im grofsen und ganzen immer in gleichförmiger Weise zusammenklingen. Sie sondern sich zu wenig in einzelne, deutlich voneinander zu unterscheidende Komplexe, sondern bilden einen mehr oder weniger wahrnehmbaren Gesamteindruck. In der Regel werden sie von den bestimmteren Wahrnehmungen der Spezialsinne übertönt und können nur zur Geltung kommen, wenn irgend ein störender Vorgang ihnen einen bestimmten Charakter und eine stärkere Betonung giebt. Die Gemeinempfindungen, welche aus der Atmung und Blutbewegung ihren Ursprung nehmen, haben einen nicht unwesentlichen Einflufs auf unser Bewufstsein. Jede stärkere körperliche Bewegung bringt die Atmung und den Blutkreislauf in ein stärkeres Tempo, wodurch eine merklich andauernde Empfindung entsteht, die je nach ihrem Grade das Bewufstsein zu beeinflussen vermag.

Die gesamten Tastempfindungen, soviel ist ersichtlich, liegen beständig vor den Thoren des Bewufstseins, wenn sie auch nicht gerade innerhalb desselben wirksam zu sein scheinen. Sie bilden eine Grund- oder Normalbewegung in den Nerven, die von den andern Sinnesreizen immer erst übertönt werden mufs, wenn sie gehört werden sollen.

(Schlufs folgt.)

Naturwissenschaft und Schule.

Von **Arth. Haese** in Magdeburg.

Karl Kollbach, Naturwissenschaft und Schule, zugleich zweite erweiterte und verbesserte Auflage der Methodik der gesamten Naturwissenschaft für höhere Lehranstalten und Volksschulen mit Grundzügen zur Reform dieses Unterrichts. Köln a. Rh. 1894. Verlag von Paul Neubner.

Die grofsen Pädagogen früherer Jahrhunderte unterscheiden sich von den neueren durch einen bestimmten Universalismus. So umfafst z. B. die *„Didaktika magna“* des Comenius die Methode sämtlicher Unterrichtsgegenstände und die Pädagogik aller Schulen, von der Elementarschule bis zur Universität. Heute ist man bei einer scharfen Trennung angelangt, denn man unterscheidet peinlich eine Pädagogik für Volksschulen, und eine solche für höhere Schulen. Zu dieser Scheidung trug neben anderen wesentlich der Umstand bei, dafs sich für genannte Schulen zwei Stände von Lehrern herausbildeten, die ihre Vorbildung auf grundverschiedenen Schulen genossen. Die Universitäten, die Pflanzstätten der Wissenschaft, begeisterten ihre Schüler für die Ideale der Forschung. Zu natürlich war es daher, dafs die akademisch gebildeten Lehrer – Oberlehrer — nur die Wissenschaft als solche achteten, die Weise des Unterrichts dagegen, die Methode, meistens als etwas Überflüssiges vernachlässigten. Bei der Ausbildung der Volksschullehrer steht die Unterrichtsfertigkeit im Vordergrunde, in die Tiefen der Wissenschaft führt das Seminar seine Zöglinge nicht. Daraus erklärt sich die Erscheinung, dafs die Volksschullehrer häufig den Wert exakter Wissenschaft nicht gehörig würdigten, und alles Heil in der Methode suchten. Beide Standpunkte sind nicht zu billigen, der eine ist so verkehrt wie der andere. Ein tüchtiger Lehrer mufs sowohl in die Tiefen der zu unterrichtenden Wissenschaft eindringen, als auch die Methode derselben beherrschen. Das gilt für alle Lehrer, und niemand würde an dieser Wahrheit zweifeln, wenn wir schon heute den zu erstrebenden idealen Standpunkt erreicht hätten, dafs sämtliche Lehrer auf der Universität vorgebildet würden. Nichts

weiter als die Standesunterschiede haben es mit sich gebracht, dafs das Dogma von einem principiellen Unterschied des Unterrichts in niederen und höheren Schulen so allgemeinen Glauben finden konnte. Dieser Glaube, so augenfällig haltlos und verkehrt er auch ist, macht sich als gröfster Gegner unseres Strebens behufs Reform des Lehrerbildungswesens geltend. — Als erfreuliche Thatsache verzeichnen wir es, dafs in oben genanntem Buche ein Akademiker sich ganz in unserem Sinne ausspricht und von diesem Standpunkt aus eine Methodik des naturkundlichen Unterrichts versucht. Indem wir auf das Buch selbst eingehen, werden wir uns dem Gedankengange einiger Kapitel anschliefsen.

In der Einleitung, über »Bedeutung, Stellung und Pflege der Naturwissenschaft im allgemeinen«, führt Kollbach aus, dafs bei den bedeutenden, sich gegenwärtig und zukünftig vollziehenden Veränderungen die Volksschulen im Vorteil den Gymnasien gegenüber seien. Während man in letzteren im Banne verjährter mittelalterlicher Formen arbeite, sei die Volksschule ein jungfräulicher Boden, auf den der belebende Hauch der Naturwissenschaft unseres Jahrhunderts seine Wirkung ausübe. Wenn ich mich bei diesen Voraussetzungen auch nicht mit den optimistischen Anschauungen Kollbachs bezüglich der Volksschule befreunden kann, so teile ich doch vollständig seine Ansicht, wenn er ausspricht, dafs das humanistische Studium in unserer fortgeschrittenen Zeit sich nicht mehr zum Bildungsmittelpunkte eignet, dafs auch die neueren Sprachen dafür keinen hinlänglichen Ersatz bieten können. Von einer Wissenschaft, die man zum dominierenden Mittelpunkte des Unterrichts mache, verlangt er: »In sich selbst eine Einheit mufs sie zugleich mannigfache Anknüpfungspunkte für andere Wissenszweige besitzen; sie mufs für alle Gemüts- und Geisteskräfte Anregung und Bildungsstoff gewähren, Gelegenheit zu idealer Begeisterung bieten, und zugleich einen Wissensstoff vermitteln, der einen gleichmäfsigen Wert für das praktische Leben aller Menschen besitzt«. Diesen Anforderungen genügt nach K. die Naturwissenschaft in organischer Verbindung mit der Geographie. Wenn wir auch der Begründung dieser Frage einen gröfseren Raum und eine erschöpfende allseitige Durchführung gewünscht hätten, so können wir es uns doch nicht versagen, einige der trefflich ausgesprochenen Gedanken hier wieder zu geben; wenngleich einige davon bekannt sind, so kann man sie doch nicht oft genug wiederholen.

»Wenn man die Bildung von Vorstellungen und Begriffen«, so führt K. aus, »von Urteilen und Schlüssen als Grundlage und Wesen des Denkens bezeichnet, so gewährt

der naturwissenschaftliche Unterricht beste Gelegenheit zur gleichmäfsigen Pflege desselben, da keine dieser Stufen ohne gründliche Beachtung und Übung bleibt. Und nicht nur leitet er in der Art anderer Fächer, ein einzigesmal die Schüler durch diese geistige Stufenfolge, sondern kehrt auch später allemal wieder zu den ungetrübten Quellen des geistigen Lebens, zu der Anschauung zurück. So bewahrt er vor dem gefährlichen Zustande, bei dem die Sinnenwelt nicht mehr ihren herrschenden und belebenden Einflufs auf die Denkweise ausübt, und eine der Anschauung entwöhnte Geistesrichtung ihre haltlosen Resultate als Ausdruck einer richtigen Weltanschauung hinstellt, ein Übel, für welches so manche philosophische Richtung ausreichende Belege liefert . . . Eine gründliche Schärfung der Sinne, die Wirkung der Selbstthätigkeit und die Entwickelung des Forschertriebes sind aufserdem noch unausbleibliche und bedeutsame Nebenerfolge eines guten naturwissenschaftlichen Unterrichts . . . Die gemütbildende Macht der Naturwissenschaft ist nicht geringer als ihre geistentfesselnde . . . Die ideale Begeisterung wird denn auch in der That durch die Naturwissenschaft in hervorragender Weise geweckt und genährt und nur von solchen Leuten geleugnet, welche nicht das Glück geniefsen, selbst aus den Erkenntnisquellen der Natur zu schöpfen. Welche ideale Richtung rühmt sich eines höheren Erfolges, als die Naturforschung in der bewufsten Anerkennung eines ewigen, einheitlichen, gesetzmäfsigen Waltens im Weltall! . . Doch nicht nur auf ihren erhabenen Höhen, auf Grund tiefer und ausgebreiteter Kenntnisse löst unsere Wissenschaft die Flügel idealen Schwunges, auch in ihren kleinen, bescheidenen Anfängen schon pflegt sie diese Gesinnung. Das frohe Gefühl des Einklanges zwischen dem kindlichen Gemüte und der Natur, das erhabene Bewufstsein, ihr anzugehören, an ihren Genüssen teil zu nehmen, schlummert ahnungsvoll in jedem Kinde; dem naturgemäfsen Unterricht wird es leicht, diese dunklen Gefühle zur klaren Erkenntnis zu fördern . . . Es ist selbstverständlich, dafs eine vernunftgemäfse Weltanschauung ohne umfassende und ziemlich gründliche Naturkenntnis gar nicht möglich ist. Noch alle philosophischen Gebäude, die nicht auf ihrer Grundlage errichtet und weiterhin mit ihrem Prüfstein bemessen wurden, stürzten bald in Trümmer zusammen. Doch nicht allein keine philosophische Frage, die das Verhältnis des Menschen zur Natur und Mitwelt zu ergründen sucht, kann ohne Naturwissen richtig beantwortet werden, ebenso wenig eine soziale . . . Unsere Bildung unterliegt noch immer der einseitigen Schätzung mit humanistischem Mafsstabe, was um so bedauerlicher ist,

als sich dadurch, da die humanistische Vorbildung bei der Verschiedenheit unserer Schulen so vielen abgeht, eine auf die Dauer unhaltbare und völlig unberechtigte Kluft zwischen den einzelnen Ständen herausbilden muſs . . . Daſs es manchen Vertretern der humanistischen Richtung dennoch nicht an weitreichenden Naturkenntnissen, die sie sich auſserhalb des schulmäſsigen Bildungsganges aneigneten, fehlt, gebe ich zu; trotzdem hält die Mehrzahl derselben grade nur die Vorbildung für unerläſslich, welche sie selbst in ihrer Jugend durchgemacht haben, in der sie selbst zu Stellung und Ansehen gelangt sind. Dies geschieht gewiſs in bester Absicht und Überzeugung, aber es liegt darin doch zugleich eine einseitige, die heutigen Lebensverhältnisse bedrückende und die gerechten Forderungen der Vertreter einer andern Richtung miſsachtende Voreingenommenheit. Gegen letztere richtet sich unser Angriff; denn nicht etwa Beseitigung der Gymnasien, sondern nur Gleichstellung realistischer Bildungsanstalten mit diesen ungleichmäſsig bevorzugten Schulen ist die Forderung unserer Vertreter. Alles übrige überlassen wir gern und ruhig der naturgemäſsen Entwicklung . . . Der Einfluſs der Naturwissenschaft auf die höchsten wissenschaftlichen Kreise ist bereits in vollster Geltung, ihre Einwirkung auf das Staatsleben unausbleiblich; aber ebenso stehen ihrem Einzuge in die Volksschule, ihrem segenbringenden Einfluſs auf das Volk keine im Wesen der Sache begründeten Hindernisse entgegen. Die Liebe zu ihren Werken und der Anteil an ihren Erscheinungen ist eine Mitgift, welche die Natur jedem Menschen mit ins Leben giebt und aus dem der Unterricht Erfolge jeder Art mit leichter Mühe zu fördern vermag. Die Natur ist das Gemeingut aller; dem Ärmsten wie dem Reichsten entschleiert sie ihre Wunder, weist sie ihre Schönheiten, und eine wahrhaft gleichmäſsige und allgemeine Bildung läſst sich auf ihrer Grundlage dem Volke vermitteln. Ausgleich der Gegensätze von Stand und Bildung, Hebung des Volkes auch in seinen untersten und verachtetsten Kreisen durch das Licht der Naturerkenntnis und die Weckung des schlummernden Natursinnes ist demnach die hohe Aufgabe unserer Wissenschaft. Endlich führt so die Naturwissenschaft zur wahren Freiheit, das heiſst zur freiwilligen Befolgung von Gesetzen, von deren Notwendigkeit man durchdrungen ist.

Diese Proben mögen genügen, um den Geist zu charakterisieren, der das Buch durchweht. Der Ton fester Überzeugung, die Klarheit des Urteils und die hohe Begeisterung für die erhabene Wissenschaft spricht aus den Worten K. Solche Leute gebraucht der Kampf unserer Zeit um die Methodik der Naturkunde. Wir übergehen die kurzen Andeutungen

darüber, dafs die Naturwissenschaft den Kern- und Sammelpunkt für alle andern Wissenszweige gewährt, bemerken nebenbei nur, dafs K. selbstverständlich ein Wort für das Entwickelungsgesetz findet und kommen zu seiner Hauptfrage: Wie kommt es, dafs eine Wissenschaft von solchen Vorzügen, von solcher Tragweite und Bedeutung, heute noch gedrückt und zitternd vor der Existenzfrage, in dem Lehrplane unserer Schulen steht? Er giebt als Antwort darauf: »Die ganz verfehlte Methode ist Schuld daran«. Ich kann diese Antwort nur als eine teilweis befriedigende gelten lassen, da sie nicht erschöpfend ist; ich lege im Gegenteil einem andern Umstande viel gröfsere Bedeutung bei. Die Naturwissenschaft wie wir sie betreiben wollen, im Sinne der heutigen Naturforschung, gilt als religionsfeindlich. Ignoranten und Fanatiker haben das ihre gethan, sie in Mifskredit zu bringen. Der gröfste Teil unseres Volkes steht ihr fremd gegenüber und hafst sie. Das Schlagwort von den gottlosen Naturwissenschaften sitzt fester im Herzen des Volkes, als man glaubt. Die Gründe dafür fehlen meistens, aber um so fester haftet das Phantom. Was helfen den Naturwissenschaftlern alle Versicherungen, dafs die Naturwissenschaft durchaus nicht religionsfeindlich sei, dafs sie nichts mit der Religion zu thun habe? Es nutzt garnichts, man hält uns nach wie vor für Leute, die sich das Ziel gesetzt haben, durch diese Wissenschaft religiöse Vorstellungen zu bekämpfen. Freilich müssen wir uns dagegen verwahren, die Naturwissenschaft zu einem Anhängsel der Theologie zu machen. Jede Wissenschaft gebraucht zu ihrer Entwickelung Selbständigkeit und Freiheit. Wenn wir unsere Wissenschaft in dies Abhängigkeitsverhältnis bringen wollten, so würde noch heute in der Astronomie der geocentrische Standpunkt gelten. Die Theologie hat vielmehr, wie auch die Philosophie, die erhabene Aufgabe, sich mit den sichern Forschungsresultaten anderer Wissenschaften abzufinden, denn alles in der Welt strebt der Vollkommenheit entgegen. Unter den landläufigen Vorurteilen, die bis in die mafsgebenden Kreise Eingang gefunden haben, hat meiner Meinung nach die Naturwissenschaft am meisten zu leiden. Freilich ist auch der Methode ein gut Teil der Schuld beizumessen, und ich möchte noch ergänzend hinzufügen: einer ganzen Anzahl von Methodikern, die sich gerne das Mäntelchen neuerer Naturwissenschaft und neuer Methode umhängen möchten und dahinter nichtssagende Phrasen und wertlose Komplikationen verbergen. Den negativen Höhepunkt erreichen diese Machwerke dann, wenn sie für den Lehrer mundgerecht (?) in Fragen und Antworten zugeschnitten sind. Als Musterstück kann man sich einmal

so ein Beispiel gefallen lassen; im übrigen sollte man es eigentlich nicht wagen dürfen, dem Lehrer solche Speise anzubieten. Unter den im Sinne neuerer Naturwissenschaft und Methode erschienenen Schriften sind wenige, sehr wenige brauchbar, die meisten haben uns nur geschadet. — Die von K. gegebene Kritik der Methode, der auch wir zustimmen, gipfelt in folgenden Punkten: Unserer Methode fehlt die Einheitlichkeit. Unser naturkundliche Unterricht ist eine Nebeneinanderstellung zuzammenhangsloser Disziplinen. Man zerteilt die einheitliche Naturwissenschaft in eine Menge von Unterrichtsgegenständen, verteilt diese ungleichmäfsig über die verschiedensten Klassen, bevorzugt einzelne, läfst andere einfach ganz weg und wundert sich am Ende, dafs nichts Vernünftiges dabei herauskommt. Schlimmer wie in den Volksschulen, steht es in den höheren Schulen. Die Bedeutung des Anschauungsunterrichts verkennt oder übersieht man dort gänzlich; die späteren naturkundlichen Fächer gehen nicht aus ihm hervor, sondern heben zeitvergeudend von neuem an. Naturgeschichte und Naturlehre, ohne deren stete Wechselbeeinflussung aller Wert der Naturwissenschaft unmöglich gemacht wird, werden an allen höheren Lehranstalten so gut wie in keiner Klasse gleichzeitig erteilt. Die Naturgeschichte geht voraus; sie bricht da ab, wo sie am geistbildendsten werden könnte; die Naturlehre setzt sie fort, welche doch der ersteren erst die Unterlage geben sollte, und der es späterhin umgekehrt allezeit an der Anwendung fehlt. Manche Schüler verlassen die Anstalt und treten ins Leben, und haben von dem einen oder anderen Teile der Naturwissenschaft überhaupt nichts vernommen, das Ganze bleibt ihnen deshalb unverständlich. — Auf diese Thatsachen baut K. seine Reformvorschläge auf. Dabei ist ihm die Anschauung sowohl Unterrichtsprinzip, als auch Unterrichtsgegenstand. Seine Gedanken über den letzteren sollen uns jetzt beschäftigen.

Der Anschauungsunterricht soll eine Vorschule der Naturkunde sein, deshalb will er ihn selbständig wissen, herausgehoben aus seiner elenden Stellung als Diener des Schreiblesens. Auf die schnelle Erreichung der Lese- und Schreibfertigkeit werde zu grofses Gewicht gelegt, unter welchem alles andere leiden müsse. Wo der Anschauungsunterricht selbständig betrieben werde, befinde er sich meistens auf falschen Bahnen, arte in eine oberflächliche, meist nur den äufseren Schein wahrende Besprechung der Gegenstände aus. Wolle man überhaupt den Anschauungsunterricht aus der Schule nehmen, so müsse Naturkunde an seine Stelle gesetzt werden. Wenn der Anschauungsunterricht ein naturwissen-

schaftlicher werde, so sei eine Veränderung des Lehrplans unnötig, man brauche dann nicht gewaltsam in denselben eingreifen. Man mache sich keiner Einseitigkeit schuldig, wenn man die Besprechung von Naturobjekten und Naturerscheinungen in den Mittelpunkt des Anschauungsunterrichts stelle, sondern erfülle eine Forderung, die im kindlichen Geiste begründet liege. In diesem Unterricht sollen vorkommen: Einzelbeschreibungen, kleine Entwickelungsbilder aus dem Leben der Natur, Behandlung verschiedenartiger, durch einen gemeinsamen Schauplatz verbundener Erscheinungen und Objekte, die somit ein Naturganzes darstellen und endlich Besprechung von Thätigkeiten und Vorgängen des gewerblichen Lebens und von gewissen, leicht auffafsbaren physikalischen, meteorologischen, chemischen und ähnlichen Naturerscheinungen. Hierbei kommt es nicht auf Gedächtnisstoff, sondern auf Schärfung der Beobachtungsfähigkeit an. Eng mit diesen Zweigen wird auch die geographische Naturkunde verbunden. Ganz im Gegensatz zur gewöhnlichen Meinung stellt gerade dieser erste Anschauungsunterricht hohe Anforderungen an den Lehrer. — Diese Forderungen sind gewifs so natürlich und so berechtigt, dafs man eigentlich kaum noch ein Wort darüber verlieren sollte, zumal sie in ähnlicher Form auch von andern Pädagogen wie Richter und Harder erhoben worden sind. Es ist wirklich einmal an der Zeit, diesem jetzigen Zwitterding von Anschauungsunterricht seine wahre Stellung und Aufgabe zu geben.

Mit dem 3. Kapitel geht K. zu den Spezialdisziplinen über und behandelt zunächst die Zoologie. Ein heikles Kapitel, diese Zoologie! Schon mancher ist über sie gestolpert, denn sie ist das Schibolet des Naturforschers. Freilich gehören die Fragen dieser Wissenschaft auch zu den schwerwiegendsten, da sie eng mit der Persönlichkeit des Menschen und seiner Weltanschauung verbunden sind, somit einer objektiven Betrachtungsweise die gröfsten Hindernisse in den Weg legen. Auch Herrn K. hat dies Gebiet sichtlich Schwierigkeiten bereitet. Das genannte Kapitel des sonst so wertvollen Buches hat mich nicht ganz befriedigt. Dieser Vorwurf trifft jedoch diesen Artikel nicht als Ganzes, sondern nur in einzelnen Teilen, denn im allgemeinen trifft K. die neueren Forderungen. In ausgezeichneter Weise legt er zunächst dar, dafs man dem Gemüte des Kindes die ahnungsvolle Empfindung, dafs ein gemeinsames Band die organische Welt umschlinge, erhalten müsse, dafs man nicht durch Aufdeckung einer Kluft zwischen Mensch und Tier die Naturliebe ertöte. Der Unterricht müsse sein Hauptgewicht auf die Lebenseigentümlichkeiten der Tiere, auf den Zusammenhang zwischen Organ und Thätigkeit legen.

Zweckmäfsig sei es auch, charakteristische Vertreter des Tierreiches besonders zu betrachten und die anderen mit diesen zu vergleichen. Hierbei handle es sich nicht um die äufserliche subtile Aufzählung von Merkmalen, sondern um das Wesen der Tiere. Vor allem müsse man hierbei die verwandtschaftlichen Verhältnisse der Tiere klar legen, müsse zeigen, dafs durch das System nicht scharf abgegrenzte Klassen gegeben seien, sondern dafs eine Art mit der anderen in engster Verwandtschaft stehe. Eine solche Methode befreie von systematischem Zwang und ermögliche eine leichte einheitliche Übersicht über die gesamte Tierwelt auf Grund der in der Natur begründeten Entwickelungslehre. Bei Darlegung dieses Zusammenhangs mufs auch der vorweltlichen Formen gedacht werden, und anderseits müssen auch Entwickelungsreihen der einzelnen Tiere gegeben werden. Im Anschlufs an diese Gedanken wirft K. die Frage auf: Ob wir nun von diesen Thatsachen aus den Schlufs ziehen lassen dürfen zur Annahme der Entwickelung auch bei den Arten der Tiere, ob wir, um es kurz zu sagen, die Schüler im Sinne der Deszendenzlehre unterrichten sollen. Er beantwortet diese Frage mit nein. Sonderbarer Weise stützt er sich bei Begründung dieser Verneinung auf andere Autoren, Bail und Zwick, und macht später dem Nein einige Konzessionen. Ich mufs gestehen, dafs mich diese Ausführungen nicht befriedigt haben, man weifs nicht recht, woran man ist. K. sagt: Die Entwickelung aller Tierindividuen aus unvollkommenen Zuständen in höhere, die Ähnlichkeit der meisten Jugendformen höherer Tiere mit der vollendeten Körperbeschaffenheit niederer Tiere, die Stufenleiter von unvollkommenen Wesen zu höher organisierten, wie sie die Gesteinsschichten unserer Erde in Abdrücken und Körperresten deutlich und überzeugend verkünden, die vermittelnden Übergangsformen zwischen verschiedenen Tiergruppen, welche unsere lebende animalische Welt noch bis heute bewahrt hat, alle diese Thatsachen bilden einen notwendigen Bestandteil des Unterrichts in den oberen Klassen. Dazu sollen weiter kommen: Beziehungen der Tierwelt zur Pflanzenwelt, Blumen und Insekten, Schutzfarbe, Entwickelungsgeschichte der Organe, Symbiose, Kampf ums Dasein etc. Wenn man dem Unterricht ein solches Zugeständnis macht und die daraus zu ziehenden klaren Schlüsse von der Hand weist, so will es mir doch scheinen, als wenn das eintritt, was Mephistopheles im Faust zum Schüler sagt:

> Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
> Sucht erst den Geist herauszutreiben,
> Dann hat er die Teile in seiner Hand,
> Fehlt leider! nur das geistige Band.

Selbstverständlich ist es auch meine Ansicht, dafs wir gewagte Hypothesen in der Schule nicht lehren dürfen; aber man darf auch nicht dahin kommen, die unbedingt klar und deutlich zutage tretenden Schlüsse ganz aus dem Unterricht zu verbannen, denn dadurch nimmt man der Sache wieder den Geist, den man ihr einzuflöfsen sucht. Der Verf. versteht sich ja auch schliefslich zu dem Zugeständnis, dafs eine objektive Darlegung der Deszendenzlehre nicht schaden könne. K. hätte bei seinen vernünftigen und gemessenen Anschauungen auf jene Frage auch ganz ruhig antworten können: »Ja, aber mit Vorsicht«. Gerade in diesem Punkte vermisse ich die entschiedene Klarheit. Die Angst vor einem Unterricht in diesem Sinne ist häufig auf Unkenntnis zurückzuführen. K. selbst weist treffend solche Bedenken zurück, wenn er z. B. bezüglich des Kampfes ums Dasein sagt: »Ich kann nicht umhin, hier noch mit einigen Worten meiner Überzeugung Ausdruck zu geben, dafs obendrein die Annahme mancher der vorhin erwähnten Anschauungen durchaus nicht die Gefahren in sich birgt, wie viele Kurzsichtige befürchten. So nehmen manche Menschen mit mangelhafter Naturerkenntnis allen Ernstes an, eine allgemeine Anerkennung der Grundsätze der Deszendenzlehre sei fast gleichbedeutend mit Verwilderung der Sitten und Auflösung aller gesellschaftlichen Bande. Besonders das wesentlichste Moment bei der Vervollkommnung der organisierten Wesen, der »Kampf ums Dasein«, flöfst ihnen, auf den Menschen und sein Leben angewandt, eine wirklich lächerliche Furcht ein. »Wer bürgt dafür, dafs dann nicht schliefslich der eine den andern totschlägt«, habe ich schon häufig von Leuten sagen hören, die als gebildet gelten wollen. Man weifs nicht, worüber man da mehr staunen soll, über die Plumpheit der Auffassung oder die Unfähigkeit, ein Naturgesetz zu verallgemeinern und auf andere Verhältnisse zu übertragen! Freilich, das nämliche Naturgesetz liegt da zu Grunde, wo der besser entwickelte Baum seinen schwächeren Nachbar erdrückt, das stärkere Tier seinen Gegner niederwirft und von der Fortpflanzung ausschliefst, aber auch dort, wo der geistreiche Denker über die Dummheit siegt, wo der Edle und Gute, von seinen Mitmenschen unterstützt, den Schlechten, dessen verderbliches Treiben man hemmt, überflügelt. Dasselbe Gesetz und doch wie unendlich verschieden in seinen Äufserungen! Und wer wollte sich um Erscheinungen, wie sie in den beiden letzten Beispielen der Kampf ums Dasein hervorruft, grämen?! Nicht nur physische Kraft und physische Vollkommenheit siegen in diesem Kampfe, sondern auch geistige Stärke und

sittliche Macht vermögen es unter gegebenen Bedingungen. Und gerade diese Art des Kampfes ums Dasein ist es, welche bestimmt zu sein scheint, bei der Vervollkommnung des Menschengeschlechts mitzuwirken. — So zeigt uns K., dafs die Entwickelungslehre dem naturkundlichen Unterricht Leben und Inhalt giebt und wir verstehen seine Entrüstung, wenn er die Vorschläge in mehreren Programmarbeiten, den naturkundlichen Unterricht an die klassischen Studien anzuknüpfen, die Tiere und Pflanzen zu behandeln, die schon Homer erwähnt, die Wildpretarten zu betrachten, an denen sich die Helden der Ilias labten, als alberne Spielereien bezeichnet. — Über das Lehrverfahren in der Zoologie im einzelnen zu reden, hält K. für überflüssig. Er verweist uns darauf, dafs er diesen Punkt eingehender bei der Botanik behandeln werde, und es bedürfe nur einer Übertragung der dort aufgestellten Sätze und Vorschläge. Dies erscheint mir als die bedenklichste Stelle im ganzen Kapitel. Das Lehrverfahren in der Botanik ist schon wiederholt sehr schön dargelegt worden; das ist auch viel leichter, da hierbei die gefährliche Klippe, die enge Beziehung zum Menschen, fortfällt. Von einem Manne wie Kollbach hätte ich wirklich einmal gewünscht, das Lehrverfahren für das schwierige Gebiet ein wenig zu beleuchten. An eine einfache Übertragung desselben von der Botanik auf die Zoologie ist gar nicht zu denken, dazu ist die Zoologie ein zu eigenartiges Gebiet. Für eine Neubearbeitung habe ich daher den dringenden Wunsch, dafs K. diese grofse Lücke ausfüllen möge.

Ich habe die vorstehenden Kapitel eingehender behandelt und mufs mich daher zum Schlusse kurz fassen, obgleich noch sehr viel des Interessanten zu besprechen wäre. Der Anthropologie will K. gröfsere Bedeutung beigemessen wissen. Seine Forderungen bezüglich dieses Punktes sind durchaus berechtigt. Fast wäre ich geneigt, es ihm böse auszulegen, wenn er das Einschlafen der Gliedmafsen auf Hemmung des Blutumlaufs zurückführt, während es doch vom Nervendruck kommt; da ich aber nur diese einzige Unrichtigkeit in dem Buche gefunden habe, so ist ihr keine Bedeutung beizumessen. Folgende Kapitel finden noch eingehende Betrachtung in demselben: Botanik, Naturlehre, Geologie, Mineralogie, Astronomie, Physik, Chemie, geographische Naturkunde, Schülerausflüge, das Zeichnen im Dienste der naturwissenschaftlich-geographischen Disziplinen. Mit ganz geringen Ausnahmen mufs ich mich für die gemachten sehr vernünftigen Vorschläge erklären, will dabei jedoch nicht unterlassen zu bemerken, dafs meiner Meinung nach der Astronomie eine zu grofse Bedeutung beigemessen ist.

Wenn ich zum Schlufs das Buch als Ganzes betrachte, so mufs ich meiner Freude über eine solche Erscheinung Ausdruck geben. Es ist eine Schrift, die sich über die Dutzendware erhebt, und an der kein Methodiker dieses Gebietes achtlos vorübergehen darf. Das ruhige klare Urteil, gepaart mit der edlen Begeisterung für die Sache, verleihen dem Buche einen besonderen Reiz. Ich stehe nicht an zu erklären, dafs ich von allen eingehenden methodischen Schriften diese als eine solche bezeichnen mufs, die wirklich auf der Höhe der Zeit steht. Im Gegensatz zu vielen Scheinreformen zeigt sie die wahren Reformbahnen der Naturwissenschaft. Möge das Buch recht viel gelesen und beachtet werden.

Lose Blätter.

Welche Eigenschaften soll der Lehrer als Erzieher haben, welche nicht?

Es ist die Wahrheit, dafs der Lehrer mehr durch seine gesamte Persönlichkeit, durch das Gewicht und die Würde seiner ganzen Erscheinung erzieht, als durch sein Wort, und dafs in der seelenvollen Übereinstimmung des Wortes mit der That die einzige sichere Bürgschaft für die Lösung der wichtigen Aufgabe des Lehrers liegt. Nichts erzieht besser, als Gegenwart und Beispiel eines trefflichen Menschen. Schulrat Kellner.

Es sei der Lehrer seinen Zöglingen gegenüber würdevoll, aber nicht stolz.

Er sei gemessen in seinem Auftreten, aber nicht steif.

Er sei ernst, aber nicht unfreundlich.

Er sei streng, aber nicht schroff.

Er sei mild, aber nicht schwach.

Er sei weich, gefühlvoll, schonend, erbarmend, zurechthelfend; aber nicht weichlich, schwachherzig, empfindsam, weinerlich.

Er sei herablassend und kindlich mit den Kindern, aber nie läppisch und kindisch.

Er sei konsequent, aber nicht pedantisch.

Er sei achtsam auf das Kleine und Kleinste, aber nicht kleinlich.

Der sittlichen Erregung und Entrüstung sei der Lehrer in hohem Grade fähig; aber er sei eine feste Burg gegen Zorn und Ärger; scharf und schneidig gegen Bosheit, Roheit, Gemeinheit, Frechheit, Heuchelei, Verlogenheit, bleibe der Lehrer stets weit entfernt von rachsüchtigem, nachträgerischem Wesen. Den Schülern gegenüber sei der Lehrer kein Witz- und Spafsmacher, kein Spötter und Schimpfer, kein Mäkler und Nergler, kein Zänker und Schläger, kein Ach- und Wehrufer; er sei mäfsig im Lachen, haushälterisch in der Ironie, vorsichtig mit beschämenden Worten; er achte aufmerksam auf das eigne Äufsere, um sich in Rede, Gang, Haltung, Geberden nichts anzugewöhnen, was den Schülern auffallen, ihre Kritik herausfordern könnte.

Für Juvenals Wort, dafs man dem Zögling die höchste Achtung schulde, besitzt der Lehrer, der gute, das feinste Verständnis, und unterläfst alles, was das Ehrgefühl der Kinder verletzen, was in den kindlichen Gemütern, in den zuweilen so zartbesaiteten Gemütern der Kinder einen schädlichen Mifsklang hervorrufen könnte. Was aber dem Lehrer Kraft und Fähigkeit giebt: was ihm Lust und Mut, Ausdauer und Energie verleiht, so zu sein, wie er sein soll, und was ihn allerwegen davor schützt, so zu werden, wie er nicht sein soll, das wurde noch nicht genannt.

Es ist etwas Grofses, Seltenes, Wunderwirkendes: die Liebe zu den Kindern. Vollkommen zutreffend ist, was Hamann sagt: Das gröfste Gesetz der Methode für Kinder besteht darin, sich zu ihrer Schwäche herunterzulassen: ihr Diener zu werden, wenn man ihr Meister sein will; ihnen zu folgen, wenn man sie regieren will; ihre Sprache und Seele zu erlernen, wenn wir sie bewegen wollen, die unserige nachzuahmen. Dieses gröfste Gesetz ist aber weder zu verstehen, noch zu erfüllen, wenn man nicht, wie man im gemeinen Leben sagt, einen Narren an Kindern gefressen hat.

Machen wir uns einmal recht deutlich, wie viel hier vom Lehrer verlangt wird!

Als Fremdlinge treten die Kinder in die Schule ein. Nicht Blutsverwandtschaft, nicht Freundschaft und Bekanntschaft vermittelt die Liebe, die der Lehrer dem Kind entgegenbringen soll. Von den meisten weifs er nicht einmal die Namen; viele sieht er am ersten Schultage zum erstenmal in seinem Leben. Aber das darf ihn nicht hindern, dafs er schon in der ersten Stunde seines Zusammenseins mit den Kindern diesen seine Liebe und Sorglichkeit zuwende. Mit jedem neuen Tag mufs er sich neu bestreben, den Kindern, soweit es irgend möglich ist, zu werden, was ein guter Vater seinen Kindern ist. Und kommen die Tage — und wie bald werden sie kommen — da schlimme Eigenschaften und Neigungen der Kinder hervortreten, Mutwille, Leichtsinn, Unordentlichkeit, Unverträglichkeit, oder schlimmere, wie Unfolgsamkeit, Roheit, Trotz, Frechheit, Lügenhaftigkeit, heimtückisches Wesen: da mufs der Lehrer im Kampfe mit den schlimmen und schlimmsten Früchten einer vernachlässigten häuslichen Erziehung berufsfreudig bleiben, und darf die Geduld nicht verlieren, und darf den Mut nicht verlieren, und darf die Hoffnung nicht sinken lassen, und darf vor allem Eines — Eines nicht aufgeben — die Liebe zum Schüler.

Friedberg i. Hessen. Prof. Klein.

Über Mädchenlehrer und Mädchenbehandlung.

Die alte Wahrheit, dafs der Erzieher mehr wirkt durch das, was er ist, als durch das, was er spricht, gilt vom Mädchenlehrer in höherem Grade. Welche Eigenschaften der Lehrer als Erzieher haben, von welchen Eigenschaften er frei sein müsse, wurde eben besprochen. Hier werde hinzugefügt, was speciell vom Mädchenlehrer zu fordern ist.

Da die Mehrzahl der Mütter, in deren Hand die Erziehung der Kinder in den ersten Lebensjahren vorzugsweise gelegt ist, nur die Anlagen, nur Rudimente der Eigenschaften besitzen, die das Wesen der feinen, edlen Weiblichkeit bilden, so sollten sich in dem Mädchenlehrer zu den Eigenschaften, die den Mann zieren, bis zu einem gewissen Grade und Umfange die Eigenschaften gesellen, die wir am weiblichen Wesen schätzen: Bescheidenheit, Sittsamkeit, Zartgefühl, Treue, Schamhaftigkeit, Höflichkeit, Anstand, Häuslichkeit, Kinderfreundlichkeit und Kinderliebe, Barmherzigkeit, hülfreiches Wesen. Mindestens sollte der Mädchenlehrer für diese Eigenschaften, die den Inbegriff der ächten Weiblichkeit bilden, ein tiefes Verständnis besitzen und in seinem natürlichen Wesen bekunden.

Mufs eine hervorragende Eigentümlichkeit der Mädchennatur im Gegensatze zur Knabennatur im Vorherrschen des Gefühls, in gröfserer Empfänglichkeit für das Zarte und Feine, in gröfserer Bereitwilligkeit zu Unterordnung und Folgsamkeit gefunden werden, so ist diesem Umstand bei Behandlung der Schülerinnen mit pädagogischer Weisheit Rechnung zu tragen. Die allgemeinen Forderungen, dafs der Lehrer in der Behandlung der Schüler, beziehungsweise beim Strafen gemessen, takt- und würdevoll verfahre; dafs er die Grundsätze der Humanität nie verletze; dafs er die Individualitäten der Kinder erforsche und berücksichtige; dafs er mit beschämenden, ironisierenden Worten vorsichtig und haushälterisch sei, verhöhnender und beschimpfender Bemerkungen und Ausdrücke sich ganz enthalte; dafs er sich bemühe, mit mäfsigen und kleinen Strafen auszukommen: diese Forderungen gelten für den Mädchenlehrer in erhöhtem Mafse. Darf er hoffen, es werde ein strafender Blick, ein momentanes Einhalten im Unterrichten ausreichend sein, eine entstandene Unruhe oder Unaufmerksamkeit zu beseitigen, das regelwidrige Verhalten einer Schülerin zu rektifizieren, so greift er nicht zum tadelnden Wort. Dem blofsen Namensaufruf giebt der geschickte Lehrer in vielen Fällen den Vorzug vor der wörtlich ausgesprochenen Rüge.

Der gute Mädchenlehrer erfreut sich eines glücklichen Gemisches von Freundlichkeit und Ernst in der Schule; die Freundlichkeit waltet vor bei den jüngeren und jüngsten Mädchen, der Ernst bei den älteren. Aber niemals wird die Freundlichkeit

zur Läppischkeit, niemals der Ernst zur Schroffheit. Der Lehrer der kleineren Mädchen darf ein junger Mann und unverheiratet sein; der Lehrer gröfserer Mädchen, diese vielleicht schon vom zwölften Lebensjahre an gerechnet, sollte — seltene Ausnahmen abgerechnet — gesetzten Alters und verheiratet sein.

So wünschenswert es ist, dafs der Lehrer sich unausgesetzt bemühe, mit den geringsten Strafen, ja sogar überhaupt ohne Strafen auszukommen; immerhin werden auch in Mädchenklassen die Fälle nicht selten sein, in denen die Anwendung wirklicher, bezw. schwererer Strafen geboten erscheint. Und hier tritt nun die Frage an uns heran, welche Strafarten zu empfehlen seien. Von Gewicht ist diese Frage besonders für Schulen, an denen, wie z. B. bei den sogenannten höheren Töchterschulen, sich mehrere Lehrer und Lehrerinnen in den Unterricht einer Klasee teilen.

Behalten wir die angedeutete Eigentümlichkeit der Mädchennatur im Auge, so wird sich vor allem empfehlen:

1. von körperlichen Strafen jeder Art, auch der leichtesten, bei allen Schülerinnen, auch den jüngsten, gänzlich abzusehen.
2. so lange wie möglich den sog. Ehrenstrafen den Vorzug vor andern Strafarten einzuränmen.

Unter Ehrenstrafen sind selbstverständlich nicht Strafen gemeint, durch die das Kind an seiner Ehre — und jedem Kinde gebühret seine Ehre — gefährdet oder geschädigt wird, sondern Strafen, durch die das schlummernde oder halberstickte Ehrgefühl geweckt oder wiedergeweckt werden soll. Es gehören hierher: der mündliche Verweis, der ins Klassenbuch eingeschriebene einfache oder scharfe Tadel, das Heraustretenlassen aus der Bank, das Hinausweisen aus dem Zimmer, die Entziehung gewisser Schulehrenämter, die Ausschliefsung vom nächsten Schulspaziergange.

Die Wichtigkeit des Gegenstandes mag es rechtfertigen, wenn im Folgenden auf die Ehrenstrafen etwas näher eingegangen, insbesondere ein Strafverfahren besprochen wird, das der Verfasser als Lehrer an einer Töchterschule näher kennen zu lernen Gelegenheit hatte.

Um einerseits den für die Mädchenerziehung geltenden Grundsätzen gerecht zu werden, andererseits eine im Interesse des Unterrichts und der Erziehung gelegene möglichst grofse Übereinstimmung aller in derselben Klasse beschäftigten Lehrer und Lehrerinnen hinsichtlich der Behandlung und Bestrafung der Schülerinnen herbeizuführen, wurde, was die Anwendung von Ehrenstrafen betrifft, folgendes Verfahren durch Konferenzbeschlufs empfohlen.

Für leichtere Verfehlungen (Plaudern während des Unterrichtes, Zuflüstern, Unordnung, Unaufmerksamkeit, Unreinlich-

keit, Zuspätkommen u. dgl.), soweit diese mit Berücksichtigung der Umstände überhaupt strafwürdig erscheinen, sollen mündliche Verweise erteilt werden. Im Wiederholungsfall ist ein „einfacher Tadel“ ins Schultagebuch einzutragen. Die Zeit, für die ein solcher, vom Lehrer privatim anzumerkender mündlicher Verweis in Kraft bleibt, erstreckt sich auf die Dauer der Woche. Läfst sich eine Schülerin die gleiche Verfehlung im Laufe der Woche wiederholt zu schulden kommen, so wird ihr der bereits eingeschriebene »Tadel« zu einem »scharfen Tadel« erhöht.

Zweierlei kann gegen dies Strafverfahren eingewandt werden: Man kann sagen, es beschränke die Individualität des Lehrers, habe etwas Mechanisches, Schablonenartiges und bringe den Lehrer in Gefahr, dafs er den Buchstaben, der töte, auf Kosten des Geistes, der lebendig mache, zur Herrschaft kommen lasse. Zum andern wird man es für bedenklich, für unpädagogisch halten, die Verfehlungen der Zöglinge zu registrieren und so die Erinnerung daran zu befestigen.

Gegen den ersten Einwand ist Folgendes zu bemerken: Thatsache ist, dafs in Klassen mit mehreren Lehrern die gleichen Verfehlungen, darunter gerade diejenigen, die sich in allen Schulen der Welt am häufigsten wiederholen, von verschiedenen Lehrern auf die verschiedenste Weise bestraft werden. Was alles kann z. B. einem Schüler widerfahren, der zu spät kommt? Lehrer A. läfst ihn an der Thüre stehen (eine Viertelstunde, eine halbe Stunde, bis zum Ende der Stunde); B. zankt und poltert minutenlang; C. giebt eine Strafarbeit, läfst einen Satz, ein Wort zwanzig-, fünfzig-, hundertmal schreiben; D. läfst ein Gedicht auswendig lernen; E. giebt einen Arrest u. s. w. Was hier als ein Produkt der Individualität der Lehrer ausgegeben wird, ist natürlich nur ein Produkt gedankenloser Angewöhnung; das würde sich bald herausstellen, wenn man die einzelnen Lehrer fragte, warum sie eine Verfehlung gerade so und nicht anders bestraften.

Dafs das Einhalten des angegebenen Strafverfahrens in einen erziehungsfeindlichen Mechanismus ausarten kann, soll zugegeben werden; dafs es dahin ausarten mufs, ist zu bestreiten. Wer den Geist hat, der lebendig macht, wird diesen dadurch nicht einbüfsen, dafs er sich in seinem Thun und Lassen dem Ganzen unterordnend an gewisse Normen bindet; und wer den guten Geist, der lebendig macht, nicht besitzt, wird schwerlich dadurch seiner habhaft werden, dafs er, das Interesse des Ganzen aufser Auge lassend, Norm und Regel verschmähend, den eigenen Weg geht.

Dem andern Einwand, es würden durch das Einschreiben von Verfehlungen und Bestrafungen der Schüler ins Klassentagebuch jene in der Erinnerung der Kinder und Lehrer „ge-

wissermafsen festgehalten, während sie doch, sobald sie hinter uns liegen, nach einem pädagogischen Grundsatze als abgethan der Vergessenheit anheimfallen sollten, ist kein grofses Gewicht beizulegen. Der Hauptzweck jener Mafsregel ist nicht der, dafs das Vorgefallene nicht vergessen werden soll, sondern dafs der Akt des Einschreibens von Verfehlung und Tadel einen tieferen Eindruck auf den Bestraften machen und eine nachhaltigere Wirkung auf ihn ausüben soll. Übrigens wird der Inhalt des Tagebuchs ja nicht veröffentlicht, auch nicht etwa den Schülern von Zeit zu Zeit vorgelesen; darum werden die Einzelheiten von den Schülern in der Regel ebenso rasch vergessen werden, wie nicht eingetragene Vorgänge. Für die Lehrer andererseits wird es sein Gutes haben, wenn sie sich durch Einsicht des Tagebuchs jederzeit vergegenwärtigen können, wie oft sie diesen oder jenen Schüler in der letzten Zeit strafen mufsten, und wenn sie zugleich ersehen können, ob und wie oft dieselben Schüler von andern Lehrern gestraft wurden.

Ob das Einschreiben von Tadeln als Strafmittel unwirksam bleibt, vielleicht sogar Schaden stiftet, oder ob es die beabsichtigte Wirkung, vielleicht eine ausgezeichnete Wirkung hervorbringt, hängt ganz von der Art ab, wie es gehandhabt wird.

Werden für Geringfügigkeiten sofort Tadel, werden in einer Lehrstunde Dutzende von Tadel eingetragen, dann tritt das erstere ein; das Mittel bleibt wirkungslos, ja es schadet. Wird es dagegen vorsichtig, mafsvoll, sparsam angewandt, dann kann man einer guten Wirkung sicher sein.

Um ersteres zu verhüten, im andern Falle die gute Wirkung zu einer ausgezeichneten zu steigern, ist in den Lehrerkonferenzen ein Mittel gegeben. Zeigt sich hier z. B., dafs die Schülerinnen einer Klasse bei einzelnen Lehrern häufig, bei andern Lehrern selten gestraft werden, so liegt es doch nahe, nach den Ursachen dieser eigentümlichen Erscheinung zu forschen; und diese können nicht lange verborgen bleiben. Entweder nimmt es ein Teil der Lehrer mit den Verfehlungen der Schüler zu leicht, während der andere Teil zu streng urteilt; oder das Verhalten der Schüler ist bei verschiedenen Lehrern ein verschiedenes, weil ein Teil der Lehrer Disciplin halten kann, ein anderer nicht. In jedem Falle würde, vorausgesetzt, dafs der Vorsteher der Anstalt der rechte Mann ist, eine gründliche, sachlich und kollegialisch geführte Besprechung die Wurzel des Übelstandes bald entdecken lassen und dann auch zu einer heilsamen Verständigung führen.

Und wie könnte durch Konferenzen die gute Wirkung des in Rede stehenden Strafmittels verstärkt werden!

Am Tage nach der Konferenz besucht der Anstaltsvorsteher oder die Vorsteherin die Klassen und läfst sich etwa also ver-

nehmen: Wir Lehrer der Anstalt sind gestern wieder zu einer Konferenz beisammen gewesen und haben uns nach Durchsicht der Tagebücher gegenseitig die Wahrnehmungen mitgeteilt, die wir inbetreff eures Fleifses und Verhaltens während der letzten Zeit gemacht haben. Zur Freude gereicht es uns, sagen zu können, dafs wir mit vielen von euch in allen Beziehungen zufrieden sind. Leider sind auch einige in der Klasse, die zu Klagen Anlafs gaben und deswegen ins Klassentagebuch eingetragen werden mufsten. Eine darunter macht uns sogar viel Kummer, die N. N.; sie hat im Laufe des letzten Monats wegen verschiedener Verfehlungen wiederholt, einmal sogar scharf getadelt werden müssen. Wenn sich die N. M. nicht bald bessert, so sind wir genötigt, mit andern Mafsnahmen gegen sie vorzugehen. . . .

Was die übrigen Ehrenstrafen betrifft, insbesondere das Heraustretenlassen aus der Bank, die Anweisung eines besonderen Platzes, das Hinausweisen aus dem Zimmer, so ist bei Anwendung derselben das Alter der Mädchen wohl zu berücksichtigen. Während es bei sechs- bis achtjährigen Kindern angehen mag, fortgesetzte Unaufmerksamkeit, Störung, Plauderei in der angegebenen Weise zu bestrafen, sollte sich der Lehrer wohl besinnen, eine solche Strafe älteren Schülerinnen gegenüber auszusprechen. Besonders viel Bedenkliches hat das Hinausweisen aus dem Zimmer und sollte nur bei sehr schweren Verfehlungen notorisch übler Schülerinnen zulässig sein.

Freiheits- oder Arreststrafen sollten in Mädchenschulen den Charakter schwerer Strafen haben, darum nur für schwere Verfehlungen im Betragen, niemals wegen Plaudern, Unordnung, Zuspätkommen, Vergefslichkeit, Unfleifs zuerkannt werden.

Die höchste Strafe der Schule, die Ausweisung einer Schülerin, erscheint nur zulässig, wenn nach der Überzeugung des Lehrerkollegs ein längeres Verbleiben der zu bestrafenden Schülerin mit grofsen sittlichen Gefahren für die übrigen verbunden ist.

Friedberg i. Hessen. Prof. Klein.

Über die Mineralogie in der Volksschule.

Neue Bahnen! So heifst jetzt die Losung der Pädagogen. Wohin man in der Pädagogik auch blicken mag, überall stöfst man jetzt auf neue Bahnen. »Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts«, so betitelt sich eine 1894 erschienene Broschüre der Herren Partheil und Probst. Und in der That! Ganz besonders wandeln die deskriptiven Naturwissenschaften auf Bahnen, welche die alten nicht im geringsten mehr erkennen lassen. Selbst die exakten Naturwissenschaften hat man mit Ge-

walt auf neue Bahnen zu schieben gesucht, doch sind dieselben etwas widerhaarig und hinken höchstens auf beiden Seiten, da ihnen die neue Bahn doch etwas zu holperig ist. Nur ein Zweig der Naturwissenschaften geht beharrlich den alten Schlendergang und läfst die bewegten Zeiten ruhig an sich vorübergehen, es ist die Mineralogie.

Es giebt drei Naturreiche, das Tierreich, das Pflanzenreich und das Mineralreich! So begann noch vor 30 Jahren der naturgeschichtliche Unterricht in vielen, vielleicht in allen Volksschulen. An diesen stereotypen Anfang schlofs sich die Betrachtung der einzelnen Reiche, und zwar selbstverständlich in erster Linie die des Tierreichs, die mit einer Klassifikation desselben begann und mit Einzelbeschreibungen endete. Natürlich mufsten die beiden andern Naturreiche dem Tierreiche analog behandelt werden. Das Pflanzenreich machte nicht viel Kopfschmerzen, hatte doch Linné sämtliche Pflanzen so hübsch in 24 Klassen geteilt. Warum sollte man von dieser leicht fafslichen Einteilung abgehen? — Und mit dem Mineralreiche wurde man auch bald fertig. Denn da man deren Inneres nicht nach aufsen kehren konnte, so begnügte man sich mit dem, was aufsen war. Man hielt sie ins Feuer, legte sie ins Wasser, in den Schmelztiegel, bemerkte bei einigen einen eigentümlichen Glanz und teilte sie flugs ein in die vier Klassen: Bronze, Metalle, Erden und Steine, Salze. Und diese Einteilung ist von den meisten Verfassern von Leitfäden für den Unterricht in der Mineralogie bis auf den heutigen Tag mit der gröfsten Beharrlichkeit festgehalten worden. Auch Definitionen fand man für jede dieser Klassen, die lange Zeit als richtig gelten konnten, die aber heute augenblicklich erkennen lassen, wefs Geisteskind der Autor ist, der sie in sein Buch aufnimmt.

Wenn ich nun heute gegen diese irrtümliche und durch nichts aufrecht zu erhaltende Einteilung der Mineralien das Wort ergreife, so wird man mir wahrscheinlich wieder mit der Bemerkung entgegentreten, dafs ich die Wissenschaft und nicht die Bedürfnisse der Volksschule im Auge habe. Um dieser Bemerkung vorzubeugen, frage ich: Ist denn überhaupt eine Einteilung der Mineralien für die Volksschule notwendig? Nein! sage ich. Ja ich gehe noch weiter und behaupte sogar, dafs in der Volksschule von Mineralogie gar nicht die Rede sein darf — so lange nämlich der Chemie noch Thor und Thür der Volksschule verschlossen sind; denn Mineralogie ohne Chemie ist ein Unding! Hierin wird mir jeder Recht geben, der in das Wesen der Mineralien eingedrungen ist. Denn was sind denn Mineralien? — Es sind von der Natur produzierte Chemikalien und bieten als solche thatsächlich den Stoff für den Unterricht in der Chemie — sind ohne diese Wissenschaft nicht zu verstehen.

In welch innigem Zusammenhange die Mineralien mit den Chemikalien stehen, zeigt ganz besonders der Umstand, dafs erstere wohl in den meisten Fällen die Veranlassung zur Herstellung der letzteren gegeben haben. Da die schöne rote Farbe des Zinnobers nicht in hinreichender Menge von der Natur dargeboten wird, versuchte man, auf künstlichem Wege eine Verbindung von Schwefel und Quecksilber herbeizuführen, und es gelang. Aus ähnlichem Grunde werden jetzt Bleiweifs, Eisenoxyd, Eisen- und Kupfervitriol, Schwerspat und viele andere Körper, die man alle fertig gebildet in der Natur vorfindet, auf künstlichem Wege hergestellt, und man könnte sie ganz gut als Mineralien bezeichnen, wenn nicht ihre Entstehungsweise der Bedeutung des Wortes Mineral zuwiderliefe. Auch die Behandlung beider im Unterricht kann keine andere sein als eine vollständig gleiche. Vorkommen (Darstellung bei den Chemikalien), Eigenschaften, Bestandteile, Anwendung, das ist es, worauf man bei Mineralien und Chemikalien sein Augenmerk zu richten hat. Es dürfte hieraus zur Genüge erhellen, dafs man von einem Unterrichte in der Mineralogie nur dann sprechen darf, wenn die Chemie in der genügenden Weise Berücksichtigung findet.

Will ich sonach die Mineralogie aus allen den Schulen verbannt wissen, in denen man nichts von Chemie erfährt, so habe ich durchaus nicht über die Mineralien den Stab gebrochen. Es würde ganz verkehrt sein, wollte man über die unorganische Natur, über deren Wichtigkeit gar kein Wort zu verlieren ist, gleichgültig hinwegsehen. Aber man treibe in den zuletzt erwähnten Schulen nicht Mineralogie, sondern B e t r a c h t u n g d e r M i n e r a l i e n. Man behandle nur das, was ohne Kenntnis der Chemie verständlich ist, und von diesem Standpunkte aus wird man sogar auf einer verhältnismäfsig frühen Altersstufe die Mineralien zum Unterrichtsgegenstande machen können. So hat vor allen Dingen die Heimatkunde die in der Heimat vorkommenden Steine nicht unberücksichtigt zu lassen, und wird auch auf besondere Vorkommnisse und Varietäten zu achten haben. Der Harzbewohner z. B. darf sich nicht mit dem gewöhnlich vorkommenden Granit befassen, sondern hat auch auf den roten Granit des Brockens, den Granitit, aufmerksam zu machen. In Leipzig ist der Beuchaer Granitporphyr zu erwähnen, und so fort. Betrachtet man aber die Mineralien nur nach ihren physikalischen Eigenschaften, so ist eine Einteilung derselben rein unmöglich, denn jede auf dieser Grundlage aufgebaute Klassifikation, wenn man bei ihrer Aufstellung auch noch so sorgfältig zu Werke geht, wird falsch und ist deshalb nachteiliger, als wenn die Mineralien den Kindern ungeordnet dargeboten werden.

Sehen wir uns einmal die alte Einteilung der Mineralien,

wie ich sie bis jetzt in jedem mir zur Recension übersandten Schulbuche gefunden habe, näher an.

Von den Bronzen heifst es, dafs sie in Wasser unlöslich, im Feuer verbrennbar sind. Jetzt weifs man, dafs auch Metalle verbrannt werden können.

Die Metalle definiert Sattler in Braunschweig und andere als »Mineralien von meist metallischem Glanz, hohem Eigengewicht, aber geringer Härte. Sie sind in Wasser unlöslich, im Feuer nicht verbrennbar«. Man begreift nicht, wie ein denkender Mann so etwas schreiben kann. Erden und Steine sind nach der alten Ansicht im Wasser unlöslich, nicht brennbar und nicht schmelzbar. Wer so etwas schreiben kann, mufs von Eruptivgesteinen gar keine Ahnung haben. Dafs Glas und die sogenannten Glasflüsse geschmolzene Mineralien sind, scheinen die Herren Schulbücherfabrikanten auch nicht zu wissen, und jedenfalls ist ihnen ganz unbekannt, dafs man heutzutage durch grofse Hitze sogar wirkliche Rubine und Sapphire darstellt. Vor allen Dingen hätte jeder an die epochemachende Entdeckung der Dynamomaschine denken sollen, die imstande ist, einen Strom von solcher Hitze zu erzeugen, dafs Thonerde geschmolzen und elektrolysiert werden kann zur Gewinnung des Aluminiums. Salze werden erklärt als Mineralien, die in Wasser löslich sind und salzig schmecken. Das war nur so lange richtig, als man die Mineralien nur äufserlich kannte, nur auf ihre physikalischen Eigenschaften hin prüfte. Jetzt versteht man unter Salzen Säuren, deren Wasserstoff durch ein Metall oder einen metallähnlichen Körper substituiert ist, und in diesem Sinne sind sämtliche Erden und Steine der alten Einteilung Salze, beispielsweise Kreide, Gips, Schwerspat, Withorit, Strontion, Cölestin, Elufsspat, Feldspat, Melachit, Kalkspat, Dolemit, Magnesit, Weifsbleierz, Grünbleierz, Rotbleierz, Bleivitriol, Turmalin, Topas, Olivin u. s. w.

Eine Einteilung der Mineralien aber, die dem heutigen Standpunkte der Wissenschaft vollständig zuwiderläuft, mufs unter allen Umständen beseitigt werden.

Aber auch dann, wenn die Mineralien auch nach ihrem chemischen Charakter betrachtet werden, kommt man ohne eine Einteilung derselben aus. Wer eine solche aber für notwendig oder wenigstens für wünschenswert hält, der teile die Mineralien in folgende sechs Klassen ein:

1. Klasse: Elemente.
2. Klasse: Schwefel- (Selen-, Tellur-, Arsen-, Antimon- und Wismut-)Verbindungen.
3. Klasse: Oxyde.
4. Klasse: Haloidsalze.

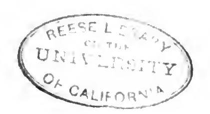
5. Klasse: Sauerstoffsalze.
6. Klasse: Organische Verbindungen und deren Zersetzungsprodukte.

Die vielen Ordnungen, resp. Gruppen, in welche jede dieser Klassen noch eingeteilt werden kann, gehören selbstverständlich auf keinen Fall in die Volksschule.

Summa: Eine Einteilung der Mineralien ist für die Volksschule nicht nötig, wenn aber eine solche geboten wird, mufs sie richtig sein.

Wie schon oben erwähnt, habe ich die veraltete Einteilung der Mineralien in sämtlichen Leitfäden für den Unterricht in der Mineralogie der Volksschulen, welche mir im Laufe der Zeit zur Recension übersandt wurden, gefunden, und deshalb halte ich die Veröffentlichung dieser wenigen Zeilen für notwendig.

Leipzig. Dr. Richard Schulze.



Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts.

Vom **Herausgeber.**

I. Schriften zur Methodik des deutschen Unterrichts.

A. Scheiblhuber. Der Sprachunterricht in der Volksschule nach dem psychologischen Verlaufe der Sprachaneignung. Straubing 1893, Cl. Attenkofer. 100 S. 0,80 M.

H. Meixner. Wie sind die Kinder unserer Landschulen in den Gebrauch der deutschen Sprache einzuführen und wie ist ihnen derselbe dauernd zu sichern? Jena 1894, E. Mauke.

Joh. Nicklas. Methodische Winke für den deutschen Unterricht an den drei unteren Klassen höherer Lehranstalten. München 1894, Lindauersche Buchhandlung. 68 S. 1,20 M.

Wir kommen in der richtigen Behandlung des deutschen Unterrichts doch weiter — das war der Eindruck, mit dem ich nach beendigter Lektüre die obigen Bücher aus der Hand legte. Leider darf ich auf die in denselben niedergelegten Grundsätze hier nicht näher eingehen, kann mir jedoch nicht versagen, aus der erst genannten Schrift folgende beherzigenswerte Gedanken mitzuteilen: Wie sich aus der Betrachtung des psychologischen Verlaufes der Sprachaneignung ergiebt, vollzieht sich die Aneignung der Schriftsprache nicht im eigentlichen Sprach-, sondern im übrigen Unterrichte, also im Sachunterrichte. Unbewufst prägen sich hier der Wortschatz und die Sprachformen ein, und je eindringlicher der Sachunterricht ist, desto gröfser ist auch der Gewinn für die sprachliche Bildung. Im Sachunterricht findet die Art, wie sich das Kind aufser der Schule und wie sich die gesamte Menschheit die Sprache angeeignet hat, ihre naturgemäfse Fortsetzung, indem auch hier Sache und Name, Gedanke und Satz stets in Verbindung auftreten und vom Einzelnen zum Einzelnen geschritten wird.

Die Reflexion über die Sprache beginnt erst, nachdem im Anschlusse an den Sachunterricht der Aufsatztext festgestellt worden ist. Am Aufsatz werden die Sprach- und Rechtschreibübungen vorgenommen, und aller Sprachunterricht, der

losgetrennt vom Aufsatz erteilt wird, ist zwecklos. Die Wörter des Aufsatzes werden im Einzelnen nach ihrer Abstammung, Flexion und Schreibweise, die Sätze nach ihrer Konstruktion und Interpunktion besprochen, aber nur insoweit dies für die richtige schriftliche Darstellung notwendig ist. Sodann wird das Gleichartige in den Wörtern und Sätzen im Rahmen des vorher aufgeführten Lehrstoffplanes zusammengestellt, um dem im Kinde bereits vorhandenen Sinn für Analogie der Formen entgegenzukommen. Endlich werden hieraus die notwendigen Regeln abgeleitet.

Bezüglich der Regeln hüte man sich vor zweierlei Täuschungen. Man glaube nicht, dafs das Kind diese in der Folge richtig anwenden werde, wenn es dieselben erfafst hat. Dies ist lediglich Sache der Gewöhnung. Wie sich die genaue Kenntnis aller Moralgesetze ganz gut mit einem unmoralischen Lebenswandel verträgt, so ergiebt sich aus dem Verständnis einer Sprachregel noch keineswegs deren Befolgung.

Ferner betrüge man sich nicht in der Meinung, dafs das Kind die Sprachformen direkt nach der Regel bilden und die Wörter hiernach schreiben werde. Die Erfahrung lehrt etwas ganz anderes. Das Kind wendet nicht eine allgemeine Regel auf den einzelnen Fall an, sondern es bildet immer, – bewufst oder unbewufst, — mechanisch die neue Spracherscheinung einem ähnlichen Beispiele nach. Die Musterbeispiele haben folglich ihren Hauptwert nicht für die »Entwickelung«, sondern für die »Anwendung« der Regeln. Falsch ist es daher, beispielsweise bei dem Satze: »Der Star konnte mit seinem kurzen Schnabel das Wasser in der Flasche nicht erreichen« den Schüler nur auf die früher behandelte Sprachregel hinzuweisen, dafs nach dem Worte »mit« stets der III. Fall stehe. Hier müssen vielmehr dem Kinde ähnliche Beispiele aus dem früheren Unterrichte ins Gedächtnis gerufen werden z. B. »Gräser und Kräuter schmücken die falben Wiesen mit frischem Grün.« Die neue Form »mit seinem Schnabel« bildet sodann der Schüler der bereits bekannten Form »mit frischem Grün« ohne besondere Mühe nach. Die Hauptsache besteht eben nicht darin, dafs alle notwendigen Regeln möglichst fest nach ihrem Wortlaute dem Gedächtnisse eingeprägt werden, sondern darin, dafs sich für alle möglichen Fälle fortlaufende Reihen von Musterbeispielen im Geiste des Kindes ansammeln, die ihm jeden Augenblick zur Reproduktion bereit stehen und es in den Stand setzen, das Neue sofort nach dem bekannten Ähnlichen zu beurteilen und zu behandeln. Bei der Vorbereitung des Aufsatzes müssen demnach alle Fälle, wo Fehler zu vermuten sind, mit den Reihen ähnlicher Beispiele aus dem früheren Unterrichte in Verbindung gesetzt und in diesem Zusammenhange geübt werden. Dieser allseitigen Vorbereitung folgt die Niederschrift des Aufsatzes.

2. Handbücher für den Anschauungsunterricht.

Georg Sturm. Hauptlehrer in Karlsruhe, Lektionen für den Anschauungs-Unterricht im ersten und zweiten Schuljahre. Methodisch bearbeitet. 2. Auflage. Karlsruhe 1893. G. Braun. 2,60 M.

J. Lutwitzi, Lehrer in Rheinzabern, Handbüchlein für den Anschauungs-Unterricht in der I. und II. Klasse. 3. Auflage. Kaiserslautern 1893. J. J. Tascher. 88 S.

Dr. C. Kehr, Der Anschauungs-Unterricht für Haus und Schule auf Grundlage der Hey-Spekterschen Fabeln im Anschlufs an W. Pfeiffers Wandbilder. 4. Auflage, bearbeitet von A. Kleinschmidt, Seminarlehrer in Bensheim. Gotha 1894. Fr. Andr. Perthes. 190 S.

In ausgeführten Lektionen, die den praktischen Schulmann erkennen lassen, behandelt das erste Büchlein diejenigen Stoffe aus der Umgebung des Kindes, welche demselben nahe liegen: die Schul- und Wohnstube, die Mutter in der Küche, der Wirtschaftshof, Dorf und Stadt, der Garten, die Bestellung des Feldes, der Wald, die Obsternte, Luft, Wind und Wetter, das Wasser und der Winter gaben die Unterlagen für die Besprechungen, die im kindlichen Tone gehalten sind und dem jüngeren Kollegen schätzenswerte Handreichungen für diesen immerhin nicht leichten Unterricht bieten. — Auch der Verf. des zweiten Büchleins hat sich bestrebt, den Stoff der Besprechungen nach Inhalt und Form der kindlichen Fassungskraft anzupassen. Charakteristisch für sein Buch ist, dafs die Hauptsätze jeder Lektion durch den Druck besonders hervorgehoben sind, die dann — durch kurze Stichworte angeregt — am Schlusse von allen Schülern zusammenhängend wiedergegeben bezw. niedergeschrieben werden und so die Grundlage für den späteren Aufsatzunterricht bilden. — Das Buch von Kehr ist in der deutschen Lehrerwelt bekannt. Der neue Bearbeiter hat an der Art der Behandlung nichts geändert und die Anleitung zu der Besprechung der drei neu erschienenen Bilder Schwan, Mäuschen und Vögel und Eule möglichst in Kehrs Geist gegeben.

L. F. Göckelbecker, Lehrer, Lehrlust, Ein Führer durch den Unterricht im ersten Schuljahre. Im Anschlufs an des Verfassers Lernlust (Comeniusfibel). I. Teil: Im Frühling. Karlsruhe 1895. Otto Nemnich. 221 S. 1,80 M.

Wir führen das Buch an dieser Stelle auf, da es in seinem Hauptteile nach dem Gange des Anschauungsunterrichtes geordnete Unterrichtsproben enthält, von denen wir nicht zweifeln, dafs sie das Interesse der Kinder voll und ganz in Anspruch nehmen werden; die ersten 100 Seiten enthalten im wesentlichen eine Anleitung zur Behandlung der Comeniusfibel, die das Buch für den, welcher diese Fibel im Unterrichte benutzt, sehr wertvoll macht.

3. Fibellitteratur.

G. R. Krusche, Lösung der Fibelfrage durch „Erstes Schulbuch für den gesamten Unterricht im 1. Schuljahre", gen. Hiobfibel. Selbstverlag, Pemerich b. Dresden.

Der Verf. glaubt durch seine Hiobfibel (so genannt, weil sie mit dem Bilde des leidenden Hiob und der Silbe Hi beginnt) die Fibelfrage gelöst zu haben. Er hat nach seinen Worten die Fibel u. a. bearbeitet: 1) unter Anlehnung an die bisherige Normalwortmethode, weil diese dem wichtigsten Unterrichtsmomente, der Weckung des Interesses, die meiste Beachtung schenkt, und weil sie die Laute resp. Buchstaben als Bestandteile eines bekannten Ganzen am deutlichsten erkennen läfst; 2) durch Einführung der bisher vernachlässigten, aber durchaus notwendigen einheitlichen Silbenbildung unter Zugrundelegung der Normalsilben, wodurch nicht blofs die Analyse, sondern auch die Synthese angebahnt wird; 3) durch Aufstellung eines die Schreibschwierigkeit vermindernden, das Phonetische berücksichtigenden, stufenmäfsig-methodischen Aufbaues, um bei gleichzeitiger Beachtung der anderen Momente Selbstthätigkeit und Selbständigkeit zu wecken; 4) durch Berücksichtigung der dem Lesen gebührenden Voranstellung unter Hinweis auf den Grundsatz: Vom Leichteren zum Schwereren! Das Buch ist zu gebrauchen; eine „Lösung der Fibelfrage" bringt es allerdings nicht.

W. Dangert. Fibel für den ersten Sprech-, Lese- und Schreibunterricht. Nach den Grundsätzen der Phonetik. Frankfurt a./M. 1894. M. Diesterweg. 120 S.

L. F. Göckelbecker, Lernlust. Eine Comeniusfibel. Für den zeitgemäfs vereinigten Sach-, Sprach- und Schreibunterricht nach einem vollständigen Lehrgang der kombinierten Laut- und Normalwortmethode. 3. Aufl. Karlsruhe, O. Nemnich. 84. 0,50 M.

H. Fechner, Deutsche Schreiblesefibel nach der analytisch-synthetischen Lehrmethode. 49. Aufl. Berlin 1893. Wiegandt u. Grieben. 152 S.

Schulze, Rektor in Osterburg, u. **Giggel,** Lehrer in Krumke, Des Kindes erstes Schulbuch. Gotha 1893. C. F. Thienemann. 78 u. 62 S.

Müller, Völker, Funk, Deutche Schreiblesefibel. 17. Aufl. Giefsen, Emil Roth. 108 S. 0,40 M.

C. Löffler, Deutsche Normalfibel nach der Wortlautier- und Schreiblesemethode und dem einfachsten naturgemäfsesten Unterrichtsgange bearbeitet. Osterwieck 1894. A. W. Zickfeldt.

H. Günther, Deutsches Lesebuch für mehrklassige evangelische Volksschulen. 1. Teil. Unterabteilung der Unterstufe. Osterwieck a. Harz, A. W. Zickfeldt.

W. Dangert verlangt, dafs die Lautschulung, die heute im fremdsprachlichen Unterrichte ja eine grofse Rolle spielt, schon im

Elementarunterricht ihren Anfang nehme. Einführung der Laute nicht nach ihrer Schreibschwierigkeit, sondern nach dem Grade der Schwierigkeit ihrer Auffassung durch das Ohr, ihrer sprachlichen Hervorbringung, ihrer Verbindbarkeit mit andern Lauten — scharfe Unterscheidung der Stimmhaften und Stimmlosen — Trennung der Hauptfunktion der Laute von den Nebenfunktionen — stetige Betonung der orthoepischen und orthographischen Wechselwirkung — Vermeidung der kleingeschriebenen Substantiva: das sind die grundlegenden Gedanken, die dem Verf. bei der Bearbeitung seiner Fibel mafsgebend gewesen sind. — Göckelbeckers Lernlust ist eine nach den Prinzipien des vereinigten Sach-, Sprach- und Schreibunterrichts sehr geschickt abgefafste Fibel. — Nach denselben Grundsätzen ist bekanntlich auch die weitverbreitete Fibel Fechners angelegt, während die folgenden Schriften der Schreiblesemethode huldigen.

4. Lesebücher.

Dr. **Rob. Koths**, Direktor, Dr. **K. W. Meyer**, Direktor, und Dr. **Alb. Schuster**, Direktor, Deutsches Lesebuch für Vorschulen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Für die 3. u. 2. Vorklasse. 4. Aufl. 201 S. — 2. Teil: Für die erste Vorklasse. 4. Aufl. 138 S. Hannover 1891/92. Helwing.

—, —, —, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten; nach den neuen Lehrplänen bearbeitet von Dr. A. Schuster, Direktor, W. Fischer, Prof., und H. Schäfer, Prof. 1. Teil: Sexta. 7. Aufl. 242 S. — 2. Teil: Quinta. 6. Aufl. 238 S. — 3. Teil: Quarta. 6. Aufl. 262 S. — 4. Teil: Untertertia. 265 S. — 5. Teil: Obertertia. 240 S. Hannover 1893/94, Helwing.

Dr. **P. Hellwig**, Oberlehrer, Dr. **P. Hirt**, Oberlehrer, Dr. **N. Zernial**, Prof., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. 1. Teil: Sexta. 300 S. — 2. Teil: Quinta. 316 S. — 3. Teil: Quarta. 312 S. — 4. Teil: Tertia. 400 S. Dresden 1893, L. Ehlermann.

H. Kletke und **H. Sebald**, Lesebuch für höhere Mädchenschulen mit Berücksichtigung des Unterrichts in der Litteraturgeschichte. 8. Aufl. von Dr. L. H. Fischer. Altenburg 1894, Pierer. 594 S. 4 M.

K. Heinemann und **A. Schröder**, Erstes Lesebuch. Ausgabe A. Teil II: Zweites Schuljahr. 160 S. — Ausgabe B: Zweites Schuljahr bezw. zweite Leseabteilung. 2. Aufl. 122 S. — Ausgabe C: Zweites Schuljahr. 139 S. Langensalza 1893, Beyer u. Söhne.

W. Bartholomäus, Rektor, und **Aug. Heinecke**, Hauptlehrer, Lesebuch für mehrklassige evangelische Volksschulen. 1. Teil: Mittelstufe. 438 S. geb. 1 M. — 2. Teil: Oberstufe. 438 S. 1,20 M. geb. Essen, G. D. Bädeker.

Deutsches Lesebuch für mehrklassige Schulen. In vier Stufen herausgegeben von einer Kommission der Schuldirektoren Leipzigs: Reimer, K. Richter, Dr. Sachse, Dr. Scherfig, Aug. Thomas,



Dr. Zimmermann. 1. Stufe. 192 S. geb. 75 Pf. — 2. Stufe. 320 S. 1,25 M. geb. — 3. Stufe. 336 S. 1,30 M. geb. — 4. Stufe. 400 S. 1,60 M. geb. Leipzig. Dürr.

Deutsche Jugend. Lesebuch für Bürgerschulen. 1. Teil: Zweites Schuljahr. 2. Aufl. 152 S. — 2. Teil: Drittes Schuljahr. 176 S. — 3. Teil: Viertes Schuljahr. 183 S. — 4. Teil: Fünftes Schuljahr. 223 S. — 5. Teil: Sechstes bis achtes Schuljahr. 376 S. — 6. Teil: Siebentes und achtes Schuljahr. 372 S. Braunschweig 1894/95. Ad. Hasserburg.

J. Schanze, Rektor, und **W. Schanze**, Mittelschullehrer, Lesebuch für städtische und gewerbliche Fortbildungsschulen. 3. Aufl. Wittenberg 1893. R. Herrosé. 448 S.

5. Klassiker-Ausgaben.

Dr. **G. Bornhak**, Teubners Sammlung deutscher Dicht- und Schriftwerke für höhere Mädchenschulen. 23. Bändchen: Die bezauberte Rose von Ernst Schulze. Herausgegeben von Dr. G. Bernhall. 60 S. geb. 60 Pf. — 27. Bändchen: Dichtung und Wahrheit von Goethe. Herausgegeben von Gust. Hofmeister. 201 S. geb. 1 M. — 7. Bändchen: Klopstocks Messias und Oden in Auswahl. Herausgegeben von Dr. K. Städler. 111 S. geb. 0,80 M. Leipzig. Teubner.

Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar. 20. Band: Lessings hamburgische Dramaturgie. Herausgegeben von Dr. J. Buschmann. 272 S. 1,60 M. — 22. Band: Zriny, Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen. Herausgegeben von Dr. J. Dahmen. 140 S. — 21. Band: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Herausgegeben von Dr. Dahmen. 174 S. Paderborn 1894/95. Ferd. Schöningh.

Dr. **J. Wychgram**, Velhagen und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. 21. Lief.: Wilhelm Tell von Schiller. Herausgegeben von Prof. Dr. A. Thorbecke. 160 S. geb. 60 Pf. — 12. Lief.: Minna von Barnhelm von Lessing. Herausgegeben von Prof. Dr. Thorbecke. 126 S. geb. 50 Pf. — 4. Lief.: Goethes Gedichte. Auswahl. Herausgegeben von Dr. R. Franz. 190 S. 75 Pf. — 26. Lief.: Julius Cäsar von Shakespeare. Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürck. 112 S. 0,50 M. — 66. Lief.: Homers Odyssee, im Auszug. In der Übersetzung von J. H. Vofs. 166 S. geb. 90 Pf. — 42. Lief.: Das deutsche Volkslied. Auswahl. Herausgegeben von Dr. E. Matthias. 142 S. 75 Pf. — 35. Lief.: Kleinere Prosaschriften von Goethe. Herausgegeben von Dr. W. Nöldecke. 112 S. 0,60 M. — 15. Lief.: Das Nibelungenlied im Auszuge. Herausgegeben von Dr. G. Legerlotz. 142 S. 0,80 M. — 50. Lief.: Deutsche Prosa. Ausgewählt von Dr. J. Wychgram. 1. Teil: Rednerische Prosa. 156 S. 0,75 M. — 59. Lief.: Cid von Herder. Herausgegeben von Dr. E. Groth. 97 S. 0,50 M. —

33. Lief.: Goethes Leben und Werke. Von Dr. K. Heinemann. 130 S. 0,60 M. — 1. Lief.: Hermann und Dorothea von Goethe. Herausgegeben von Dr. J. Wychgram. 72 S. 0,50 M. — Mittelhochdeutsches Lesebuch. Herausgegeben von Dr. G. Legerlotz. 134 S. 0,90 M. Bielefeld und Leipzig, Velhagen u. Klasing.

Dr. **Bernh. Kuttner**, Homers Ilias, übersetzt von J. H. Vofs. Für Schule und Haus bearbeitet von Dr. Bernh. Kuttner. Frankfurt a. M. 1896. Sauerländer. 216 S. geb. 1,50 M.

Aus der deutschen Litteratur. Für die deutsche Jugend. Band 1: Meisterwerke deutscher Dichtung. 510 S. geb. 3 M. — Band 2: Erzählungen und Lebensbilder. 438 S. geb. 3 M.

Die Konferenz der Leipziger Schuldirektoren, die sich alljährlich vor die Aufgabe gestellt sah, Prämien zur Verteilung an die Schüler und Schülerinnen auszuwählen (namentlich am Sedantage sind gegen tausend Schüler Bücher zur Erinnerung an diesen Tag zu verteilen), entschlofs sich, aus der deutschen Litteratur selbst eine Auswahl zu treffen, die zu solchem Zwecke sich besonders eignete. So entstanden die beiden vorliegenden Bände, die auch äufserlich vortrefflich ausgestattet sind und das stattliche Gewand tragen, das sich für Prämienbücher schickt. Der erste Band enthält Goethes „Hermann und Dorothea“, sowie sechs Dramen: Götz von Berlichingen, Tell, Wallenstein I—III, Minna von Barnhelm. Dafs mit dieser Auswahl wirklich Meisterwerke der deutschen Dichtung getroffen sind, die vor allem deutschen Kindern bekannt sein sollen, wird man zugeben. Eine ganz eigenartige Leistung ist der zweite Band. Aus ihm leuchten besonders zwei Bestrebungen hervor: erstens eine gesunde Volksmoral zu fördern und dann eine echt deutsche Gesinnung zu pflegen. Dabei ist die Auswahl der Erzählungen, namentlich aber auch die der Lebensbilder so getroffen, dafs insbesondere das Interesse der Jugend erregt wird und dafs die hier gebotenen Muster für Gesinnung und Lebensführung zum Teil in die Jugendzeit deutscher Männer und Frauen führen. Auch darauf ist gebührend Rücksicht genommen, dafs ebensowohl Knaben wie Mädchen in dem Buche Anregung und Muster zur Nacheiferung finden. Als Prämienbücher, wie auch für Schüler- und Volksbibliotheken können wir die beiden Bände bestens empfehlen.

(Fortsetzung folgt.)

Neue Bücher und Aufsätze.

Im letzten Quartal des vorigen Jahres erschienen.

a) Bücher.

Arendt, Prof. Dr. Rud., Didaktik und Methodik des Chemie-Unterrichts. (74 S.) München, C. H. Beck. 1,80 M.

Giefsler, Dr. Carl Max, Über die Vorgänge bei der Erinnerung an Absichten. Eine psychologische Studie. (32 S.) Halle, C. A. Kämmerer u. Co. 0,60 M.

Grefsler, J., Rektor, Bildungsziele der Volksschule in Rücksicht auf die Forderungen der Gegenwart. (40 S.) Wiesbaden, E. Behrend. 0,60 M.

Günther, Siegm. u. Alfr. Kirchhoff, Proff., DD., Didaktik und Methodik des Geographieunterrichts. (44 u. 67 S.) München, C. H. Beck. 3 M.

Koch, Emil, Das Bewufstsein der Transcendenz oder der Wirklichkeit. Ein psychologischer Versuch. (VIII, 127 S.) Halle, M. Niemeyer. 3 M.

Loew, Realgymn.-Prof., Dr. Ernst, Didaktik und Methodik des Unterrichts in Naturbeschreibung. (98 S.) München, C. H. Beck. 2,20 M.

Ommerborn, Rekt., C., Bedeutung und Ausgestaltung der Fortbildungsschule in unserer Zeit. (32 S.) Mainz, J. Kirchheim. 0,50 M.

Rofsbach, Dr. F., Die Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht. (15 S.) Neuwied, Heuser. 0,30 M.

Schäppi, Nat.-Rat, J., Die Organisation des hauswirtschaftlichen und beruflichen Unterrichts in unseren Mädchenschulen. (70 S.) Zürich, E. Speidel. 1 M.

Schenkendorff, Abgeordn., E. v., Die Ausgestaltung der Volksschule nach den Bedürfnissen der Gegenwart. (21 S.) Görlitz, J. W. Sattig. 0,40 M.

b) Aufsätze.

Amelungk, W., Der französische Unterricht in der achtstufigen Mittelschule. (Mittelsch. u. höh. Mädchenschule 21. 22.) Halle a./S., Schrödel.

Budde, Über das Charakteristische der Lotze'schen Philosophie, speziell der Psychologie. (Rhein. Blätter f. Erz. u. Unt. 5.) Frankfurt a./M., Diesterweg.

Eckhardt, Die Umgestaltung der Bildungsziele nach den Forderungen der Gegenwart. (Allgem. Schulblatt 29—32.) Wiesbaden, Bechtold u. Co.

Ernst, A., Die Haushaltungskunde in der mittleren u. höheren Mädchenschule (Mittelsch. u. höh. Mädchensch. 19. 20.) Halle a./S., Schrödel.

Fack, M., Zählen u. Rechnen. Eine Studie. (Zeitschr. f. Philosoph. u. Pädagogik 4. 5.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Koch, Karl, Stellung und Verwertung des Alten Testaments im christlichen Religionsunterricht. (Pädag. Zeitung 46. 47.) Berlin, W. u. S. Löwenthal.

Mackepraук, P., Die Bedeutung der deutschen Sage für Erziehung und Unterricht. (Schulblatt der Prov. Sachsen 39. 40.) Quedlinburg, Huch.

Thrändorf, Dr. E., Allgemeine Humanitätsschule o. Konfessionsschule. (Zeitschr. f. Philosophie u. Pädagogik 4. 5.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Wulckow, Dr., Der Lehrstoff und das Leben. (Rhein. Bl. f. Erz. u. Unterr. 5.) Frankfurt a. M., Diesterweg.

N. N., Die Stellung der Propheten im Lehrplane des evangelischen Religionsunterrichts. (Allgemeine deutsche Lehrerztg. 46—48.) Leipzig, Klinkhardt.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 2. *Februar* 1896. VII. Jahrg.

Adam Smiths pädagogische Ansichten und Kritik derselben.

Von **Dr. Paul Bergemann** in Jena.

(Fortsetzung.)

Zweites Kapitel.

Die öffentliche oder Schul-Erziehung.

Bei der Betrachtung dieser Seite des Erziehungswesens legt Smith den Hauptnachdruck auf die Erörterung der organisatorischen Fragen; diese müssen daher auch im Vordergrunde meiner jetzigen Besprechung stehen, um so mehr, da gerade in unserer Zeit wieder derartigen Problemen ein lebhaftes Interesse entgegengebracht wird. Erst in zweiter Linie kommt dann die Frage nach der Gestaltung des Unterrichtes in Betracht.

Erster Abschnitt.

Erörterung allgemeiner Fragen.

Zweierlei Unterrichts-Sphären sind zu unterscheiden: eine höhere und eine niedere, die der Gelehrten- (und der Hoch-) Schulen einer- und diejenige der Volksschulen anderseits. Die mannigfachen Übergangsformen zwischen dieser und jener, welche die Bedürfnisse der neueren Zeit, die unaufhaltsam fortschreitende berufliche Spezialisierung und die — oft freilich übertriebene — Wertschätzung des Details im Wissen und Können für die Berufsarbeit hervorgebracht haben, sind Smith noch unbekannt, ein Umstand, der seine Erwägungen bedeutend vereinfachte. Ferner: ein moderner pädagogischer Schriftsteller, der über das Schulwesen im allgemeinen schreibt, mufs stets auch die für die Mädchenbildung bestehenden oder zu treffenden Veranstaltungen eingehend berücksichtigen und besprechen. Bei Smith finden wir diesen Punkt mit nur wenigen Sätzen abgethan: es bestand damals eben noch nicht das allseitige lebhafte Interesse für das weibliche Bildungswesen wie in unserer Zeit trotz Fénélon's energischen

Hinweises in der bekannten Schrift „*Sur l'éducation des filles*" (1683), welche der erste einigermaſsen gelungene Versuch ist, die Aufgaben der weiblichen Erziehung zu lösen,[1]) und Rousseau's geistreichen Aphorismen im fünften Buche des Emile. Erst Susanne Necker-Saussure ist es gelungen, das Eis der Gleichgiltigkeit und Interesselosigkeit diesen wichtigen Problemen gegenüber nachhaltig zu brechen: ihre Arbeit „*L'éducation progressive ou Etude du cours de la vie*" (1780) ist als von epochemachender Bedeutung für die Frauenbewegung anzusehen.

Wenden wir uns nun zur Betrachtung der Ansichten Smith's, wie im einzelnen das Unterrichtswesen zu gestalten sei, um den Zweck, dem es zu dienen hat, in bestmöglicher Weise zu erreichen, so müssen wir zunächst fragen, worin dieser bestehen soll.

Smith läſst uns darüber nicht im Zweifel: er erblickt ihn darin, die Heranwachsenden zu tüchtigen Bürgern in dieser Welt zu machen, in erster Linie zu nützlichen Gliedern ihres Volkes und Vaterlands, genauer: sie mit demjenigen allgemeinen Wissen und Können auszurüsten, das sie in den Stand setzt, dereinst solche zu werden. Es ist das nämliche Ziel, welches er in der »Theorie« schon im Gegensatze zu demjenigen der Haus- oder Familienerziehung aufgestellt und das er dort als allgemeine Geistesbildung formuliert hatte, wie wir wissen. Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daſs es das einzig zutreffende ist. Smith stimmt darin nicht nur mit den Pädagogen seiner, sondern auch mit denen aller Zeiten überein, sofern sie ihr Heil nicht in theoretischen Abstraktionen suchen, sondern sich an die konkrete Wirklichkeit halten. Auch jene sind im Grunde ihres Herzens wohl davon überzeugt, daſs das angegebene Ziel das einzig richtige ist — dafür sprechen genugsam die praktischen Maſsnahmen, welche sie empfehlen — aber sie halten es nicht für opportun, dies offen auszusprechen; sei es daſs sie den Schein eines besonders erhabenen Idealismus wahren wollen, sei es, daſs diese flieſsende Allgemeingiltigheit des obersten Erziehungszieles ihrem Streben nach einer solchen nicht genüge thut, daſs sie es auf absolute Allgemeingiltigkeit abgesehen haben und daher lieber zu inhaltsleerem Formalismus ihre Zuflucht nehmen; es befriedigt ja natürlich viel mehr die persönliche Eitelkeit, wenn man von unbedingt allgemeingiltigen Zielen reden kann.

[1]) Dies kann bei aller Anerkennung für mancherlei vortreffliche Einzelheiten eben noch nicht von Vives' Buch »*De institutione feminae christianae*« (1538) gesagt werden, obwohl dasselbe eine vollständige Theorie der weiblichen Erziehung und Bildung enthält, was bei Fénélon gar nicht einmal der Fall ist.

Doch kurz und gut und noch einmal: Die Erziehung kann auf nichts anderes gerichtet sein als darauf, den Zögling zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft heranzubilden, der Gesellschaft im engeren wie im weiteren, ja im weitesten Sinne; das ist das Ziel aller, der häuslichen wie der öffentlichen Erziehung, jener in subjektiver, dieser in objektiver Hinsicht. Dient jene dem angegebenen Zwecke mittelbar, so diese unmittelbar. Man beachte wohl, dafs Smith den Erziehungszweck weder in einseitiger nationaler Beschränkung noch in vager kosmopolitischer Allgemeinheit auffafst; er teilt den Kosmopolitismus seiner Zeitgenossen, aber ohne dabei in den Fehler der Geringschätzung des Nationalitäts-Prinzips zu verfallen, er beherzigt die Worte Rousseau's im ersten Buche des Emile: „Nehmt euch vor diesen Kosmopoliten in Acht, die in ihren Schriften aus weiter Ferne Pflichten herholen, deren Erfüllung sie inbezug auf ihre eigene Umgebung verächtlich zurückweisen. Ein solcher Philosoph liebt die Tartaren, um dessen überhoben zu sein, seine Nachbarn zu lieben".[1] Wie weit unser Philosoph von engherzigem Patriotismus entfernt ist, das geht ganz deutlich aus seiner „*Theorie der moralischen Gefühle*" (II. S. 128 ff.) hervor, wo er aufs schärfste nationale Vorteile und Antipathien geifselt; aber eben daselbst tritt er auch mit Entschiedenheit für die Berechtigung eines kräftigen und klaren Nationalitäts-Bewufstseins ein — Patriotismus ohne Chauvinismus, Patriotismus in enger Verbindung mit Kosmopolitismus, das ist seine Losung. Und ohne Zweifel ist das das Richtige, denn dieser ohne jenen als Unterlage schwebt haltlos in der Luft, jener aber entartet, wenn er nicht durch diesen ergänzt wird, zu National-Hochmut und Fremdenhafs.

Welche besonderen Mafsnahmen bei der Erziehung zu treffen sind, um dies richtige Verhältnis, diese Harmonie zwischen den patriotischen und kosmopolitischen Gefühlen herzustellen, hat Smith nicht angegeben. Man wird Folgendes sagen können. Die moderne Pädagogik spricht sehr viel von patriotischer Erziehung und gedenkt der kosmopolitischen so gut wie gar nicht. Man scheint zu glauben, dafs jene Gefühlsweise erst künstlich hervorgebracht werden müsse, während diese sich ganz von selbst verstehe und einfinde. Demgegenüber ist jedoch zu betonen, dafs gerade das umgekehrte Ver-

[1] Smith sagt ganz ausdrücklich (Theorie II, S. 145): „Dafs der Mensch mit Betrachtung des erhabenen Wirkungskreises (wie nämlich aller Menschen Glück zu befördern sei) sich beschäftigt, kann ihn nicht entschuldigen, wenn er den bescheideneren (die Besorgung seines eigenen Glückes, des Glückes seiner Familie, seiner Freunde, seines Landes) darüber vernachlässigt".

hältnis der Wahrheit entspricht. Wer von klein auf die deutsche Luft atmet, die deutsche Sprache spricht, wie sollte der nicht ganz deutsch in seinem Wesen sein! Die Bande, welche den Menschen mit seinem Vaterlande verknüpfen, sind von Natur aus stark genug; hier bedarf es kaum einer künstlichen Nachhilfe. Man bedenke, dafs die Grundlage des Patriotismus die Heimatliebe ist und diese auf dem Heimatgefühle beruht: dasselbe ist aber ein gegebenes wie die Heimat selbst, ein ganz vonselbst, ohne Zuthun anderer, ohne künstliche Mittel zustande kommendes.[1]) Man beachte wohl: Nicht als ob dem Menschen die Heimatliebe angeboren wäre, aber in der Struktur des menschlichen Geistes ist die Anlage dafür vorhanden und harrt nur der Entwickelung. Der Mensch bringt ein anschlufsbedürftiges Gemüt mit auf die Welt, er strebt nach Befreundung mit der ihn umgebenden Natur, den Tieren und vor allem den Menschen.

Das mit solchen Anlagen ins Leben tretende Kind empfängt nun die heimische Natur mit ihren Bewohnern und bewirkt eine solche Entwickelung jener, dafs eben gar kein anderes als das angegebene Resultat, die Heimatliebe, sich ergeben kann: denn die frühesten und wichtigsten Gedankenkreise, die grundlegenden Vorstellungsreihen, die starken Gefühle, die ersten Willensakte der Kinderzeit — alles, alles das ist mit der Heimat verknüpft und kettet uns selbst daher mit tausend Fäden an dieselbe und pflanzt mit Naturnotwendigkeit die Liebe zu ihr in unsere Herzen. Und von der Heimatliebe hinüber zur Vaterlandsliebe ist nur ein kleiner Schritt; denn das weitere Vaterland erscheint dem Menschen bei allen mannigfachen Unterschieden doch immer nur als das vergröfserte Spiegelbild seiner Heimat. Die Erziehung hat daher gar nicht nötig, sich noch besonders um die Hervorbringung solcher Gefühlsweise zu bemühen. Soll sie sich also um diese Dinge gar nicht kümmern? Ich bin weit davon entfernt, diese Frage zu verneinen; gewifs soll sie eingreifen, aber nur im regulierenden und läuternden Sinne: ihr fällt gegenüber der zufälligen und regellosen Erfahrung die Aufgabe des Ordnens und Sichtens zu, sie mufs die fehler- und lückenhaft, unklar und verworren gebliebenen Vorstellungskreise klären. Vor allem mufs sie bestrebt sein, eine tiefere Auffassung des Volkscharakters hervorzubringen, was ohne besondere Anleitung nicht möglich ist: eine solche aber ist Erfordernis, um sein Volk wahrhaft lieben zu können, d. h.

[1]) Vgl. meine Arbeit: »Die sozial-ethische Aufgabe der Heimatkunde« im »Pädagogischen Magazin« Heft 26. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1893. Teil III. S. 14 ff.

so, dafs man seine Kräfte dazu verwendet, ihm zu nützen nach bestem Vermögen, dafs man gern und willig auch zu grofsen Opfern bereit ist, wenn man überzeugt ist, dafs sie ihm zum Heile gereichen, und gerade diese Liebe macht den Kern des echten Patriotismus aus. Das wird sehr oft verkannt, indem man meint, die Hauptsache sei dabei die Anhänglichkeit an die vorhandene Staatsform. Dem ist aber nicht so; vielmehr kann man geradezu sagen, dieselbe gehört überhaupt nicht zu dem Inhalte des Begriffes »Patriotismus«. Das allgemein Bestimmende in diesem ist ja die Liebe; von solcher dem Staate gegenüber kann aber gar keine Rede sein! Denn derselbe ist eine Funktion, eine Einrichtung; lieben jedoch kann man nur eine Substanz, ein Wesen. Eine Einrichtung kann man wohl schätzen, vortrefflich finden, man kann stolz auf sie sein, aber man kann sie nicht lieben. Darum verträgt sich auch sehr wohl mit dem Patriotismus, mit der Liebe zum Volke und Vaterlande, die Bekämpfung der bestehenden Staatsform. Ein Mensch, der dieses thut, kann ein durchaus aufrichtiger Patriot sein.

Doch nun zu dem anderen Punkte, d. h. zur Beantwortung der Frage, wie wir es mit der Pflege des kosmopolitischen Sinnes halten sollen, ob überhaupt eine solche nötig oder auch nur angebracht sei. Ich glaube »ja«. Man bedenke, dafs dem Menschen eine gewisse Abneigung gegen das Fremde von Natur eigen ist. Diese mufs beseitigt werden, und der Erziehung fällt die ganz bestimmte Aufgabe zu, dies zu Wege zu bringen. Das ist eine Forderung der Humanität, welcher man sich unter keinen Umständen und unter keinerlei Vorwande entziehen darf. Wie dies zu geschehen habe? Man weise ganz ausdrücklich darauf hin, dafs unser eigenes geistiges Leben kein absolut wertiges ist, dafs wir des Studiums der fremden Sprachen und durch deren Vermittelung des geistigen Lebens fremder Völker bedürfen; dafs unser Volk nur ein Glied innerhalb der europäischen Völkerfamilie ist und andere gleichwertige Glieder neben sich hat, durch deren Leben das eigene Ergänzung und Bereicherung findet; dafs die Geschichte unseres Volkes gar nicht von derjenigen der anderen europäischen Völker loszulösen ist: weil sie alle vieles Hochwichtige gemeinsam erlebt haben, die moderne Kultur das Erzeugnis ihres Zusammenwirkens und in ihrer Weiterentwickelung von dessen Fortdauer abhängig ist. Die Weckung und Stärkung des Volks- und des Humanitätsgefühls ist also Aufgabe der Erziehung in dieser Hinsicht. Jenes ist die Bedingung eines gesunden, ruhigen und sicheren nationalen Selbstgefühles, das seiner selbst und seines Wertes gewifs ist, das da sein und bleiben will, was es ist, das vor

dem Fremden sich nicht beugt, weder in Nachahmung noch, wenn es so kommt, vor der Gewalt . Dieses bewahrt vor Überhebung und Hochmut, die es an sich haben zu verblenden, und Verblendung kommt bekanntlich vor dem Fall, d. h. zieht diesen nach sich; dieses lehrt das Fremde achten und bahnt die allmähliche Beseitigung der Feindseligkeit der einzelnen Völker an, ist auf die Herbeiführung des ewigen Friedens gerichtet. Es wäre sehr zu wünschen, dafs die Pädagogik diese ihre hohe Mission nicht länger verkennen, dafs sie bestrebt sein möge, sie zu erfüllen, selbst gegen den Wunsch der Machthaber. Nie darf sie sich soweit erniedrigen, sich in den Dienst politischen Ehrgeizes zu stellen, diesem das Wort zu reden, denselben auch nur zu verteidigen. Unbeeinflufst und unbeirrt von derartigen Strömungen in den leitenden Kreisen pflege sie den Geist des Humanismus. Geht erst das Dichten und Trachten der Völker selbst nicht mehr auf gegenseitige Vernichtung aus, dann vermag auch der Wille der Herrschenden nicht mehr, die Brandfackel des Krieges zu entzünden. Dann müssen dieselben sich dazu bequemen, ihren Ehrgeiz in etwas anderes zu setzen als darein, sich wechselseitig in kriegerischen Rüstungen zu überbieten, wodurch sie die Nationen finanziell ruinieren und den Kulturfortschritt hemmen. Dafs ein solches Zeitalter des allgemeinen Wohlwollens, der Sympathie aller mit allen, zu dessen beschleunigter Herbeiführung die Erziehung so viel beizutragen vermöchte, auch wirklich Smith als Idealzustand vorgeschwebt hat, läfst sich nicht blofs aus dem oben über seine Ansicht Mitgeteilten folgern, sondern geht ganz deutlich aus mehreren Stellen in der Theorie hervor. Ich führe hier nur eine als Beleg dafür an (Theorie II. S. 141): Wiewohl unsere thätigen Dienstleistungen nur sehr selten einen gröfseren Kreis als jenen unseres Vaterlandes umspannen können, so ist doch unser Wohlwollen von keinen Grenzen umschrieben, sondern es kann die Unermefslichkeit des Weltalls umfassen. Wir können uns kein empfindendes und unschuldiges Wesen denken, dessen Glückseligkeit wir nicht wünschen, oder dessen Unglück, lebhaft gedacht, wir nicht gewissermafsen verabscheuen sollten«.

Eine solche Gesinnungsweise ist ja nur möglich, wenn die Angehörigen des einen Volkes in denjenigen der anderen Völker nicht mehr ihre natürlichen Feinde erblicken, vor denen sie stets auf der Hut sein müssen, sondern ihre friedlichen Mitarbeiter an den Werken der Kultur. Allerdings läfst sich Smith dabei eine religiös-metaphysische Inkonsequenz zu Schulden kommen: er will nämlich dies alles der Fürsorge Gottes überlassen. Welchen Zweck hat dann das

Hineinziehen des Kosmopolitismus in die Erziehung? Doch wir dürfen uns nicht an diese Inkonsequenz stofsen, sie ist unwesentlich, eine der populären Auffassung gemachte Konzession, ein scheues Zurückweichen vor den Konsequenzen, welche gewissen Leuten unliebsam sind. Bedeutsamer scheint auf den ersten Blick der Widerspruch mit dem, was er in der Politik über den Krieg und die Tugenden des Kampfes sagt, zu sein, wenn er voll Begeisterung von dem Wohlwollen gegen alle Menschen als dem Erhabensten und Höchsten spricht. Derselbe ist jedoch leicht zu beseitigen, wenn man bedenkt, dafs Smith sich dort vor allem an die nun einmal gegebenen Verhältnisse anschmiegt, denselben eine möglichst günstige Seite abzugewinnen versucht und zumeist es ängstlich vermeidet, weitgehende Reformvorschläge zu machen, oder auf ideale Forderungen hinzuweisen.[1])

Ein anderer Punkt von allgemeiner Bedeutung ist die Erörterung der Frage: Schulzwang (allgemeine Schulpflicht) oder nicht? Smith bejaht dieselbe, aber nur in bedingter Weise und begründet seine Ansicht folgendermafsen (Wealth S. 353): »Je unterrichteter die Bürger eines Staates sind, desto weniger sind sie den Täuschungen der Schwärmerei und des Aberglaubens ausgesetzt, die unter unwissenden Völkern oft die furchtbarsten Zerrüttungen herbeiführen. Ein unterrichtetes und intelligentes Volk ist überdies stets bescheidener und gesitteter als ein unwissendes und dummes. Jeder einzelne fühlt sich achtungswerter, kann eher auf die Achtung seiner Vorgesetzten rechnen und ist daher geneigter, seinerseits die Vorgesetzten zu achten, ist ferner eher imstande, die interessierten Klagen der Parteien und der Unzufriedenen zu prüfen, und fähiger sie zu durchschauen; und deshalb weniger geneigt, sich zu leichtsinniger oder unnützer Opposition gegen die Mafsregeln der Regierung verleiten zu lassen. In freien Ländern, wo die Sicherheit der Regierung im hohen Mafse von dem günstigen Urteile abhängt, welches das Volk sich über ihre Haltung bildet, ist es sicherlich von der gröfsten Wichtigkeit, dafs das Volk nicht geneigt sei, vorschnell oder launisch über sie zu urteilen«. Diese Begründung erscheint uns freilich keineswegs ausreichend,

[1]) Was Smith im »Wealth« über Erziehung und Unterricht sagt, gehört allerdings ebenfalls zu seiner »Politik«, ist aber auch wieder ein Ganzes für sich, das sich von den anderen dahin gehörenden Ausführungen nicht unwesentlich durch ein weit kühneres Hervorheben der vorhandenen Übelstände und energischere Vorschläge zur Herbeiführung günstigerer Verhältnisse unterscheidet.

indem sie nur die eine Seite der Sache berücksichtigt das Interesse der Regierung: somit hätte ja das öffentliche Unterrichtswesen keine andere Bedeutung als die, eine Polizeimafsregel zu sein. Das Einzige, was darüber hinausgeht, ist die Betonung der gröfseren Gesittetheit und der Unterdrückung des Aberglaubens. Jedoch hat sich glücklicherweise Smith nicht mit dieser Argumentation begnügt, er hat das Ding auch noch von einer anderen Seite betrachtet, vom Standpunkte des Volkes, der Gesellschaft, aus nämlich. Er sagt sogar ausdrücklich: Wenn der Staat vom Unterrichte der niederen Stände auch keinen Vorteil hätte, so dürfte er sie dennoch nicht ganz ohne Unterricht lassen, und ferner (Wealth S. 350): Im Fortschritte der Arbeitsteilung wird die Beschäftigung des gröfsten Teiles derer, die von ihrer Arbeit leben, d. h. der grofsen Masse des Volkes, auf wenige sehr einfache Verrichtungen, oft nur auf eine oder zwei beschränkt. Der Verstand der meisten Menschen wird aber selbstverständlich durch ihre gewöhnlichen Beschäftigungen beeinflufst. Der Mann, dessen ganzes Leben ein paar einfachen Verrichtungen gewidmet ist, deren Wirkungen vielleicht stets dieselben sind, hat keine Gelegenheit, seinen Verstand anzustrengen oder seine Erfindungskraft zu üben, um Hilfsmittel gegen die Schwierigkeiten aufzusuchen, die ihm niemals begegnen. Er verliert mithin natürlich die Gewohnheiten solcher Übungen und wird gewöhnlich so dumm und unwissend, wie es ein menschliches Wesen werden kann. Die Verknöcherung seines Geistes macht ihn nicht nur unfähig, an einer vernünftigen Unterhaltung Geschmack zu finden oder nur daran teilzunehmen, sondern unfähig freier, edler oder zarter Gefühle und somit einer richtigen Beurteilung selbst der gewöhnlichsten Pflichten des Privatlebens .... Sie schädigt sogar die körperliche Rüstigkeit und macht ihn unfähig, seine Kraft in einem anderen Geschäfte, als in dem er erzogen ist, mit Anstrengung und Ausdauer zu gebrauchen. Auch darauf weist Smith noch hin, dafs sein Mut verringert und er daher in Kriegsfällen zu Kriegsdiensten untauglich werde. Weil also seine Geschicklichkeit in seinem Gewerbe auf Kosten seiner geistigen, geselligen und kriegerischen Fähigkeiten erworben zu werden scheine, müsse die Regierung Vorsorge dagegen treffen, und dies soll eben durch Einführung des Schulzwanges geschehen. — Also geht seine Ansicht dahin, dafs diese Mafsregel nur den niederen Ständen *(the common people)* gegenüber nötig sei; er sagt ausdrücklich (Wealth S. 351): Der Volksunterricht erfordert bei einem zivilisierten und gewerbetreibenden Volke die Aufmerksamkeit des Staates wohl mehr

als der höhere Unterricht. Die Vermögenden[1]) sind gewöhnlich 18 oder 19 Jahre alt, ehe sie in das Geschäft oder den Beruf eintreten, wodurch sie sich in der Welt hervorthun wollen. Sie haben vorher volle Zeit, sich die Ausbildung anzueignen, welche sie achtungswert macht, oder wenigstens sich für diese Ausbildung vorzubereiten. Ihre Eltern oder Vormünder beeifern sich in der Regel, ihnen diese Ausbildung zu verschaffen, und sind meist sehr gern bereit, die zu diesem Zwecke erforderlichen Kosten zu bestreiten«. Um jedoch auch auf diese einen gewissen Druck ausüben zu können, schlägt er (Wealth S. 357) vor, dafs der Staat, um das Studium der Wissenschaft und Philosophie unter den mittleren und höheren Ständen *(among all people of middling or more than middling rank and fortune)* fast allgemein zu machen, eine Art Prüfung in den höheren und schwierigeren Wissenschaften einführen solle, der sich jeder unterziehen müsse, ehe er als Bewerber um ein höheres besoldetes oder Ehrenamt auftreten dürfe. Nun wird man wohl mit Smith darin übereinstimmen können, dafs in den höheren Ständen der Schulzwang zumeist eine überflüfsige Mafsregel sei, aber eben n u r z u m e i s t, warum ihn also nicht auch auf diese ausdehnen? Ferner wird man sagen können, dafs das was dem einen recht ist, auch dem andern billig ist; mit anderen Worten: es ist eine Forderung der Gerechtigkeit, dafs, wenn überhaupt von Schulzwang die Rede ist, dieser bei allen ohne Ausnahme Anwendung finden mufs.

Die Handhabung und Ausführung der von ihm vorgeschlagenen Mafsregel und die Gestaltung des gesamten Unterrichtes denkt sich unser Philosoph folgendermafsen. Wenn der Staat die allgemeine Schulpflicht proklamiert, so kann diesem Verlangen auf mancherlei Weise genüge gethan werden. Entweder — und das scheint wohl das Nächstliegende zu sein — er sorgt selbst (in ausreichender Weise) für Schulen; oder er überläfst diese Sorge der Privatthätigkeit, indem er darauf rechnet, dafs viele Personen bereit sein werden, die getroffene Verfügung sich zu nutze zu machen, und behält sich etwa nur das oberste Aufsichtsrecht vor; oder er veranlafst die einzelnen Gemeinden (städtische wie ländliche) die Sache in die Hand zu nehmen; oder endlich,

[1]) Smith hat hier, wie in dem obigen Zitate, Verhältnisse im Auge, wie sie uns schon seit langem glücklicherweise unbekannt sind, wie sie aber in England noch bis vor kurzer Zeit bestanden, wofür man in Dickens' Romanen eine traurige Bestätigung finden kann: die Kinder der niederen Stände mufsten in frühester Jugend bereits einen Beruf ergreifen, bezw. erlernen, wie es daher um ihre allgemeine Bildung und ihre körperliche Rüstigkeit bestellt war, kann man sich leicht denken.

er thut das eine (in gewissem Umfange) und läfst daneben auch das andere geschehen. So kann es also in dieser Hinsicht dreierlei Arten von Schulen geben: staatliche, gemeindliche und private Lehr-Anstalten, aber auch die letzteren unter der Oberaufsicht des Staates stehend. Da Smith nur für den Volksunterricht *(the education of the common people)* den Schulzwang eingeführt wissen will, so entsteht ihm zufolge für den Staat nur die Frage, wie er das niedere Schulwesen organisieren solle. Unser Philosoph entscheidet sich für die Einrichtung von Gemeindeschulen (Wealth S. 352), und zwar soll in denselben Schulgeld erhoben werden, aber ein so geringes, dafs auch ein gewöhnlicher Arbeiter es aufzubringen vermag. Um den höheren Unterricht hat sich der Staat gar nicht zu kümmern, derselbe bleibt gänzlich der Privatthätigkeit überlassen; so zieht die eine Inkonsequenz die andere nach sich. Wie Smith der Ansicht ist, dafs der Schulzwang bei den höheren Ständen überflüssig sei, so meint er auch, dafs der Unterricht derselben der staatlichen Kontrolle nicht bedürfe, geschweige dafs der Staat selbst für Errichtung von Gelehrten-Schulen Sorge tragen solle. Gäbe man nun auch zu, dafs Smith in jenem Punkte Recht hätte (was aber, wie ich schon gesagt habe, nicht der Fall ist), so brauchte daraus diese Folgerung noch keineswegs gewonnen zu werden. Der Staat könnte freilich ganz wohl von der Gründung staatlicher höherer Lehranstalten absehen aber die Aufsicht über dieselben dennoch beanspruchen. Warum soll das, was dort getrieben wird, ihm gleichgiltiger sein als das, was die Kinder in den Volksschulen lernen? ganz abgesehen von den Vorteilen, die für ihn selbst daraus erwachsen, blofs in Ansehung des Wohles seiner Bürger, der Gesellschaft.

Allerdings kann die staatliche Prüfung, die, wie erwähnt, Smith für diejenigen eingeführt wissen will, welche um irgend ein höheres Amt sich bewerben wollen, einigermafsen als Kompensation für die mangelnde Kontrolle angesehen werden: die Lehrer sind gezwungen, ihren Lehrplan so einzurichten, dafs diejenigen ihrer Schüler, welche später diesem Examen sich zu unterziehen gedenken, auch Aussicht haben, dasselbe zu bestehen, was natürlich auch denen zu gute kommt, die nicht nach Ämtern und Würden streben. Doch hat Smith übersehen,[1]) dafs dabei die Gefahr der Veräufserlichung der Studien, des Einpaukens für das Examen nahe liegt, besonders dann, wenn dieses gleich an den Unterrichtskursus an-

[1]) Oder wenn er es nicht übersehen hat, so bewog ihn sein Optimismus, eine solche Erwägung nicht gelten zu lassen, wenigstens sie nicht hoch anzuschlagen.

geschlossen und als Abschlufs desselben gelten solle, worüber er sich aber nirgends ausgesprochen hat. — Aus dem über diese Prüfungen schon Gesagten geht jedoch das eine mit Sicherheit hervor, dafs dieselben nämlich keine Fachprüfungen sein sollen, sondern solche in allgemeiner Bildung. Solche schätzt unser Philosoph so hoch, verspricht sich soviel von ihnen, dafs er sie sogar (natürlich mit der nötigen Beschränkung) den Volksschülern auferlegt wissen will, (wobei er es aber auch wieder unterläfst, den Zeitpunkt anzugeben, da sie stattfinden sollen). Er sagt nämlich (Wealth S. 352), der Staat solle Prüfungen in den Unterrichtsgegenständen der Volksschule einführen, an deren Bestehen das Recht, in eine Zunft einzutreten oder ein ländliches oder städtisches Gewerbe zu treiben, geknüpft werden möge.[1] Diese Prüfungen erscheinen allerdings vollständig überflüssig; man sollte doch meinen, dafs es genüge, wenn die Lehrer an den Gemeindeschulen, die doch öffentliche Beamte sind, den die Schule verlassenden Zöglingen ein Zeugnis darüber ausstellen, dafs sie sich das erforderliche Wissen angeeignet haben. Wenn der Staat von den von Privatlehrern Unterwiesenen die Ablegung einer Prüfung für den Fall ihres Eintritts in den Staatsdienst verlangt, so ist das zu rechtfertigen, wenn auch mancherlei Übelstände damit verknüpft sein mögen, im anderen Falle aber nicht. — Noch ist aber die Frage zu beantworten, warum Smith durchaus den höheren Unterricht nur in die Hände von Privatlehrern gelegt wissen will. Er meint, auf den öffentlichen Schulen erhielten sich mit Zähigkeit Systeme, die längst als abgethan gelten können und zwar deshalb, weil durch die staatliche Besoldung der Lehrer deren Eifer gehemmt würde, sie durch die gesicherte Aussicht auf bestimmte Einkünfte zur Vernachlässigung ihres Berufes verleitet würden. „Gäbe es keine öffentlichen Unterrichtsanstalten“, heifst es (Wealth S. 349/350), „so würde kein System und keine Wissenschaft gelehrt werden, wonach nicht eine Nachfrage vorhanden, oder deren Erlernung durch die Zeitverhältnisse nicht nötig, nützlich oder wenigstens zur Mode gemacht wäre. Ein Privatlehrer könnte nie seine Rechnung dabei finden, entweder ein verrottetes oder ver-

[1] Man beachte wohl, dafs Smith dabei nicht zunftmäfsige Fachprüfungen im Auge hat. Von diesen will er nichts wissen, diesen wirft er vor, dafs sie mehr dazu dienten und angewendet würden, um andere Genossen von dem Eintritte in ein bestimmtes Gewerbe abzuhalten, als das Gewerbe zu veredeln. Solche Prüfungen nennt er daher „ebenso ungehörig wie lästig“, er bezeichnet sie als „unberechtige Eingriffe in das Erbgut der Armen“ und als „Verletzungen des Eigentumsrechtes“; denn dieses bestehe in der „freien Verwertung der Arbeitskraft eines jeden“.

altetes System einer anerkannt nützlichen Wissenschaft oder einen allgemein für nutzlos oder pedantisch gehaltenen Haufen von Spitzfindigkeiten und Unsinn zu lehren. Solche Systeme, solche Wissenschaften können sich nirgends erhalten, als in den zünftigen Unterrichtsanstalten, deren Wohlstand und Einkommen von ihrem Rufe gröfstenteils und von ihrem Eifer völlig unabhängig ist. Und Wealth S. 344 sagt er: Diejenigen Unterrichtsgegenstände, für welche keine öffentlichen Anstalten bestehen, werden bemerkenswerter Weise in der Regel am besten gelehrt. Er weist auf das klassische Altertum hin, das in dieser Hinsicht Anspruch darauf habe, als vorbildlich zu gelten (Wealth S. 347 ff.). Er ist der Ansicht, dafs der Wetteifer, den eine unbegrenzte Konkurrenz stets zur Folge hat (und eine solche sei eben nur möglich, wenn es blofs Privatlehrer gäbe), die Talente der Lehrer zu hoher Vollendung ausbilden, das Unterrichtswesen also aufserordentlich florieren werde. Dagegen ist mancherlei zu bemerken. Zunächst: wenn wirklich Smith damit Recht hat, dafs staatlich besoldete Lehrer ihre Pflicht vernachlässigen, so macht er sich wieder einer Ungerechtigkeit gegen die niederen Stände schuldig. Deren Kinder sollen ja von Lehrern unterrichtet werden, die öffentliche Beamte und deshalb aus öffentlichen Mitteln zu besolden sind, was er auch ausdrücklich verlangt (Wealth S. 352). Solche aber taugen nichts, also sind für die Kinder des Volkes schlechte Lehrer gut genug; nur die Reichen und Vornehmen können darauf Anspruch erheben, einen tüchtigen Unterricht zu geniefsen. Deren Lehrer, Privat-Gelehrte, müssen sich alle erdenkliche Mühe geben, etwas Ordentliches zu leisten, damit sie Zuspruch und somit Brot haben. Nicht so die staatlich angestellten Lehrer; die sind ja ihres hinreichenden Auskommens sicher. Nun freilich hat Smith wohl gemerkt, welche Ungerechtigkeit in dem von ihm vorgeschlagenen System liegt; daher sagt er auch (Wealth S. 352): die Lehrer an den Gemeindeschulen sollen nicht völlig vom Gemeinwesen besoldet werden, weil sie bei gänzlicher oder auch nur hauptsächlicher Besoldung aus öffentlichen Mitteln bald ihr Geschäft vernachlässigen würden. Also will er auch hier dem Konkurrenzkampf mit all seinen guten Folgen Eingang verschaffen. Aber wie? Das sagt er nirgends. Genug zum Leben müssen die Volksschullehrer haben; der Staat gewährt ihnen dies aber nicht, also müssen sie durch eifrige Bemühungen, tüchtige Leistungen möglichst viel Schüler an sich zu ziehen suchen, um sich durch deren Schulgeld bezahlt zu machen? Dieses aber hat das Gemeinwesen schon vorher mit Beschlag belegt; Smith sagt ganz

unzweideutig (Wealth S. 342): „Die Anstalten für den Unterricht der Jugend können hinreichende Einnahmen liefern, um ihre Kosten zu decken. Das Schulgeld bietet eine solche Einnahmequelle.“ Was nützen den Volksschullehrern also alle ihre Anstrengungen? Unter solchen Umständen werden wohl überhaupt kaum genug Leute sich finden, die dieser mühseligen Beschäftigung sich zu unterziehen geneigt sind, und diejenigen, die es dennoch versuchen, werden wohl kaum sich besonders eifrig zeigen, trotz aller staatlichen Aufsicht und aller staatlichen Prüfungen. Denn sie wissen, dafs der Staat unter den obwaltenden Verhältnissen froh sein mufs, wenn er überhaupt ein paar Leute findet, die einem so wenig rentablen Berufe sich zuwenden. Ja, sie müssen sogar auf Mittel und Wege sinnen, sich eine Nebenbeschäftigung zu verschaffen, die ihre Einnahmen erhöhen und schliefslich ausreichend vervollständigen kann; sie können also garnicht ihrem Hauptberufe ihre volle Aufmerksamkeit und Kraft zuwenden. Vielleicht hat Smith im Sinne gehabt, dafs durch besondere Prämien ihr Eifer zu belohnen sei. Jedoch er spricht davon an keiner Stelle. Die von ihm vorhandenen Ausführungen lassen daher das Gesagte als durchaus gerechtfertigt erscheinen. — Ferner: ist denn überhaupt die Annahme berechtigt, dafs die Lehrer, wenn sie aus öffentlichen Mitteln auskömmlich für ihre Mühewaltung bezahlt werden, ihre Pflicht vernachlässigen? und wenn wirklich, warum gerade sie und nicht andere Staatsbeamte auch, deren genügende Besoldung aus öffentlichen Mitteln Smith ja für zulässig erklärt, wenn er auch andere Mittel und Wege, sie ausreichend und zugleich gerechter zu belohnen, für angemessener hält? Die Gefahr, von der unser Philosoph spricht, wäre bei einer strengen Kontrolle gewifs leicht zu beseitigen. Er hat sich, verleitet durch den elenden Zustand des höheren öffentlichen Bildungs-Wesens seines Vaterlandes und durch das Bestreben, seinem Prinzipe der unumschränkten oder doch gröfstmöglichen freien Konkurrenz auf allen Lebens-Gebieten Geltung zu verschaffen, offenbar in eine Sackgasse verrannt.[1])

[1]) Ich mufs wenigstens anmerkungsweise noch darauf hinweisen, dafs alles, was Smith über das höhere Bildungswesen sagt, auch auf die Universitäten und ihren Unterricht Bezug hat. Namentlich ist er schlecht auf den philosophischen Unterricht, den sie den Studierenden gewähren, zu sprechen. Er sagt (Wealth S. 347): „Die Fortschritte, welche in neuerer Zeit in einigen Zweigen der Philosophie gemacht wurden, sind gröfstenteils nicht von den Universitäten ausgegangen, obwohl einige allerdings. Die meisten Universitäten haben sich nicht einmal beeilt, die Fortschritte, nachdem sie gemacht waren, sich anzueignen, und manche dieser gelehrten Körperschaften zogen

Man wird alledem gegenüber Folgendes sagen können. Die Pflege des gesamten Bildungswesens mufs eine öffentliche sein. Aber wem soll dieselbe obliegen, dem Staat oder der Gesellschaft oder der Kirche? Der letzteren, antworte ich, keinesfalls: denn die Schule ist dazu bestimmt, die Einzelnen zu Staats- und Weltbürgern, nicht zu Mitgliedern irgend einer besonderen Religionsgemeinschaft heranzubilden. Bei einer kirchlich geleiteten öffentlichen Erziehung würde ja ganz naturgemäfs der Hauptnachdruck auf die religiöse und zwar konfessionell-religiöse Seite des Unterrichtes gelegt werden, eine solche Erziehung würde demnach eine Spaltung des gesamten Unterrichtes nach Konfessionen bedeuten, d. h. nichts anderes als eine Spaltung der heranzubildenden Jugend auch in alledem, was sie zu ihrem weltlichen Berufe und zu ihrer bürgerlichen Stellung vorbereiten soll und somit Spaltung der geistigen Bildung der Nation nach religiösen Gegensätzen und den von ihnen bestimmten politischen Anschauungen, wie Wundt in seiner Ethik (S. 660) mit grofsem Rechte betont. Ja, man mufs geradezu und ganz entschieden sagen, der Kirche darf gar kein Einflufs auf das Unterrichtswesen eingeräumt werden. Nicht als ob daraus folgen sollte, dafs die Schule gar keinen Anteil an der religiösen Erziehung der Jugend nehmen dürfte, gewifs darf, ja soll sie dies; aber es kann sich bei derartigen, von ihr zu bietenden Belehrungen nicht um irgend welche konfessionelle und dogmatische Unterweisungen handeln, sondern nur um die allgemein menschlichen Grundlagen religiöser Weltanschauung: soweit die religiöse Bildung ein unveräufserlicher Bestandteil der allgemeinen humanen Bildung ist, soweit wird die Schule die-

es vor, noch lange die Freistätten zu bleiben, wo verrottete Systeme und verjährte Vorurteile, nachdem sie aus allen übrigen Winkeln der Erde vertrieben worden waren, Schutz fanden. Im allgemeinen waren die reichsten und best dotierten Universitäten immer am trägsten zum Fortschritte und einer erheblichen Veränderung in dem einmal eingeführten Unterrichtsplane am feindlichsten. Leichter fanden sie bei ärmeren Universitäten Eingang, wo das Einkommen der Lehrer meist von ihrem Rufe abhängt und sie auf die herrschenden Strömungen mehr achten müssen . — Die Abhilfe soll auch hier die nämliche sein wie die hinsichtlich des anderen höheren Unterrichtswesens schon erwähnte. Nun haben Smiths scharfe Worte gewifs manche Berechtigung und dürften nicht blofs auf die Geschichte der englischen Hochschulen, sondern auch auf die der anderen Länder ihre teilweise Anwendung finden. Aber anderseits ist doch zu sagen, dafs er der öffentlichen Meinung eine gar zu grofse Autorität für die Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen einräumt. Vielleicht hätte er sich, wenn er die Einrichtung der deutschen Hochschulen mit dem Institute der Privatdozenten gekannt hätte, dafür ausgesprochen, obwohl auch hier nicht alles steht, wie es wohl könnte und sollte.

selbe nie entbehren können.[1]) Also bleiben nur der Staat und die Gesellschaft übrig als Ordner und Pfleger des Unterrichtswesens. Sollen wir dieser oder sollen wir jenem die inbetracht kommenden Aufgaben zuweisen? Ich habe im vorigen Kapitel mehrfach von den Obliegenheiten der Gesellschaft bezüglich der Erziehung der Heranwachsenden gesprochen; ich habe anderorts als Schule der Zukunft die Gesellschaftsschule bezeichnet; so konnte es allerdings scheinen, als ob ich von einer staatlichen Einmischung in das Bildungswesen nichts wissen wollte. Dem ist aber nicht so. Den Ausdruck »Gesellschaftsschule«, der hauptsächlich als jene Annahme rechtfertigend angesehen werden kann und auch angesehen wurde, habe ich gebraucht, um den Gegensatz meiner Ansicht zu der Anschauung, dafs der Familie bei der Gestaltung des öffentlichen Bildungswesens eine entscheidende Stimme zukomme, und zu der Tendenz, den öffentlichen Unterricht durch übertriebenes Reglementieren zu einer blofsen Polizeimafsregel zu stempeln, hervorzuheben. Meine Meinung über diesen Punkt ist folgende: Staat und Gesellschaft sind in gewisser Beziehung Wechselbegriffe. Gewifs haben jene individualistischen Staats-Theorien, welche Staat und Gesellschaft einfach identifizieren, indem sie jenen aus einem wirklichen oder fingierten Gesellschaftsvertrage hervorgehen lassen, unrecht; sicher ist die Ansicht Bebels,[2]) dafs die sozialisierte Gesellschaft den Staat entbehren könne, irrig. Unzweifelhaft ist der Staat ein Höheres als die Gesellschaft: er ist die die Gesellschaft planvoll organisierende Kraft, ohne ihn würde jene in zusammenhangslose Glieder auseinanderfallen, er ist somit auch ein Unentbehrliches. So angesehen ist der Staat aber, wie ich schon früher sagte, eine Funktion. Aufser dieser formalen Betrachtungsweise giebt es aber noch eine andere, eine materiale: ist zufolge jener der Staat die die Gesellschaft planvoll organisierende Kraft, so ist er dieser zufolge die organisierte Gesellschaft selbst, die Zusammenfassung aller gesellschaftlichen Kräfte zu einer Einheit, mit einem Worte

[1]) Ich habe über die Art und Weise, wie dieses geschehen kann, bereits in einigen anderen Arbeiten andeutende Winke gegeben. Bei meinen weiteren Ausführungen in diesem Essay wird sich noch Gelegenheit bieten, der Frage abermals näher zu treten: in obigem Zusammenhange konnte dies nicht geschehen, um nicht zu weit von der Sache, um die es sich dabei handelt, abzukommen.

[2]) Vgl. Die Frau und der Sozialismus. 24. Aufl. Stuttgart 1894. S. 263: »Die Expropriation aller Arbeitsmittel durchgeführt, schafft der Gesellschaft die neue Grundlage... Die menschliche Existenz erhält einen gänzlich neuen Inhalt. Die staatliche Organisation verliert allmählich ihren Boden und mit ihr verschwindet der Staat« — ferner S. 316: »Mit der Aufhebung des Privateigentums und der Auslöschung der Klassengegensätze fällt auch allmählich der Staat, seine Organisation verschwindet, ohne dafs wir sie vermissen«.

»Gesellschaftseinheit«. In dieser Beziehung ist er der Repräsentant des Volksbewufstseins, besonders des Volkswillens;[1]) ja er ist geradezu das Gesamtbewufstsein, der Gesamtwille, er ist eine Gesamt-Persönlichkeit. Der Staat nun als Gesellschaftseinheit ist 1. Besitz- und Wirtschafts-, 2. Rechts- und 3. Bildungsgemeinschaft.[2]) Daraus ergiebt sich eine aufserordentlich grofse Mannigfaltigkait der vom Staate zu lösenden Aufgaben; für uns kommen nur diejenigen inbetracht, die er in der letztgenannten Eigenschaft zu erfüllen hat. In dieser liegt ihm die Organisation, Regelung und Leitung des öffentlichen Erziehungswesens ob und zwar verlangt[3]) »die Einheit des staatlichen Lebens eine von politischen und konfessionellen Unterschieden unabhängige Einheit des öffentlichen Unterrichts«. Diese letztere schliefst jedoch keineswegs durch äufsere Lebensverhältnisse bedingte und berechtigte Unterschiede aus, die aber anderseits immer nur von transitorischer Bedeutung sein können. Solche Unterschiede sind namentlich die durch die Scheidung der Gesellschaftsklassen herbeigeführten der niederen, mittleren und höheren Bildung oder folgender Schulgattungen: der Volks-, der Bürger- und der Gelehrten-Schule. Damit durch diese Differenzierung nicht trotz der besten Absichten exklusiver Kastenbildung Vorschub geleistet werde, ist zweierlei zu beachten. 1. Die sittliche und religiöse, die ästhetische und (soweit dies für die Schule inbetracht kommt) die formal-gesellschaftliche Bildung mufs eine möglichst gleichmäfsige in allen diesen Schulen sein, damit eine gemeinsame Grundlage für den Verkehr aller mit allen hergestellt werde. 2. Der Besuch höherer Schulen darf nicht von Bedingungen abhängig gemacht werden, welche die Erwerbung höherer Bildung blofs von Geburt und ererbtem Besitze abhängig machen; es mufs dem

[1]) Für den Fall, dafs die Einsetzung des Begriffes »Volk« für den bisher angewandten »Gesellschaft« befremden sollte, weise ich darauf hin, dafs ja »Volk« und »Gesellschaft« in dem Sinne, wie diese Begriffe bisher gebraucht wurden, nämlich als ein ganz bestimmter Ausschnitt aus der gesamten menschlichen, besonders wieder der gesamten Kultur-Gesellschaft, identisch sind.

[2]) Ich hoffe, dafs man mich jetzt nicht mehr mifsverstehen wird, wenn ich von dem Interesse der Gesellschaft an der öffentlichen Erziehung, wenn ich von Gesellschaftsschule spreche: ich habe dabei eben nur die organisierte Gesellschaft, also den Staat, sofern er als diese aufzufassen ist, im Auge. Denn nur seitens dieser können allgemeinverbindliche Mafsregeln getroffen werden, da sie allein die Macht hat, dieselben auch wirklich, wenn nötig mit Gewalt und unter Anwendung von Zwang, durchzuführen (Schulzwang). Ohne diese Befugnis aber würde ja das ganze öffentliche Erziehungswesen in der Luft schweben, wäre dem individuellen Belieben Thor und Thür geöffnet.

[3]) Vgl. Wundt, Eth. S. 663.

Talente Raum, die Möglichkeit der Entwickelung, ohne auf Wohlthaten angewiesen zu sein, geboten werden. Zu diesem Zwecke mufs der Übergang von einer Unterrichtsstufe zu einer anderen einerseits dadurch erleichtert werden, dafs alle Schulen einen gemeinsamen Unterbau erhalten,[1]) und dafs dieser Anfangskursus in seiner Dauer über das jetzt übliche Mafs hinaus verlängert werde,[2]) anderseits aber dadurch, dafs das Schulgeld überall beseitigt wird. Nun weifs ich wohl, dafs man die Möglichkeit der Durchführung dieser letzteren Matsregel stark bezweifeln oder dafs man mir den Vorwurf machen wird, ich schlüge dem Grundsatze der wirtschaftlichen Gerechtigkeit ins Gesicht: soll dieser Vorschlag verwirklicht werden, wird man sagen, so mufs eine allgemeine Steuererhöhung eintreten, die Besitzenden werden zu Gunsten der grofsen Masse erleichtert, diese zahlt für jener Kinder Schulbildung auch noch mit. Doch dieser Vorwurf ist leicht zu entkräften. Wie steht denn jetzt die Sache? Das Schulgeld, das man an den höheren Lehranstalten erhebt, reicht keineswegs zur Deckung der Kosten ihres Unterhaltes aus. Woher fliefsen die Mittel dazu? aus dem staatlichen Budget, d. h. aus der Steuerleistung aller. Und die Wohlthaten der genannten Anstalten kommen bei der gegenwärtigen Einrichtung nur einer geringen Anzahl Privilegierter zu Gute. Es kann also wohl kein Zweifel darüber herrschen, auf welcher Seite die Ungerechtigkeit zu suchen ist.

Werden die höheren Lehranstalten zum gröfsten Teile aus öffentlichen Mitteln erhalten, so mufs ihr Besuch allen freistehen; und das geht nur dann, wenn allgemeine Schulgeldfreiheit proklamiert wird. Eine Steuer-Erhöhung wäre unter solchen Umständen durchaus gerechtfertigt; aber dieselbe brauchte keineswegs einzutreten. Hier einige Vorschläge, wie man bedeutende Fonds, die man teilweise — denn ganz würde man sie garnicht dazu nötig haben — für diesen Zweck verwenden könnte, zu erlangen vermöchte: 1. Konsequente Durchführung der progressiven Einkommensteuer; 2. Abschaffung der Vererbung oder doch Einführung einer sehr hohen Erbschafts-Steuer; 3. Einziehung blofs ornamentaler Ämter; 4. Herabsetzung der Gehälter der höheren Beamten

[1]) Dazu gehört auch, dafs man endlich von der häfslichen Einrichtung der Vorschulen ablasse, die, wie Ziegler (Die soziale Frage eine sittliche Frage (IV. Aufl. Stuttgart 1891 S. 178) mit vollem Rechte sagt, den Kopf nur mit Standesvorurteilen anfüllen.

[2]) In den Lehrplänen für den Geschichts- und Geographie-Unterricht, die ich veröffentlichte, habe ich in Anlehnung an die gegenwärtig bestehenden Verhältnisse einen dreijährigen gemeinschaftlichen Vorkursus angenommen, aber auch dort bereits auf eine längere Dauer desselben (vier Jahre) hingewiesen.

und Offiziere. Höhere Stellen sollten nicht durch gröfsere, am wenigsten durch die jetzt üblichen Gehälter ausgezeichnet und dieser wegen erstrebenswert gemacht werden, sondern als Ehrenämter gelten. Und vor allem müfsten die teilweise immensen Repräsentationsgelder gründlichst beschnitten oder ganz gestrichen werden. Ich glaube nicht, dafs das deutsche Volk von den leitenden und führenden Persönlichkeiten Repräsentation verlangt. Wenn man um des Ansehens des deutschen Namens willen derselben zu bedürfen glaubt, so mufs es darum allerdings schon recht schlimm stehen. Endlich mufs noch hervorgehoben werden, dafs man künftighin, um jenen Übergang von einer zur anderen Unterrichtsstufe zu erleichtern, auch in anderen als den schon vorher angegebenen Stücken die Lehrpläne gleichmäfsiger zu gestalten suchen mufs; in der Geschichte, der Wirtschafts- und Staatslehre, der Geographie, den naturkundlichen Fächern, dem deutschen Unterrichte werden unschwer Ausgleichungen vorgenommen werden können, sodafs das Talent die in den sonstigen Bildungsunterschieden (fremde Sprachen, Mathematik) entgegenstehenden Hindernisse leichter überwinden kann.[1]) Freilich damit jene Erleichterungen auch thatsächlich segensreich wirken, damit sie ihren Zweck erfüllen, nämlich den höheren Berufen stets frischen und tüchtigen Zuflufs aus allen Ständen zu sichern, die Beamten vor protzigem Kastengeiste, der immer mehr unter ihnen überhand zu nehmen scheint, zu bewahren, bezw. sie von ihm zu säubern, damit sie aber auch nicht Veranlassung werden, dafs nun alles „nach oben" drängt, müssen wir alles thun, um jenen „unserer Kultur anhaftenden bösen Flecken", die „Verachtung und Minderwertigkeit" der Handarbeit in unserem Volksbewufstsein, zu be-

[1]) Mit dem Gesagten glaube ich deutlich genug dargethan zu haben, dafs ich nicht der Ansicht derer bin, welche eine ganz gleichmäfsige wissenschaftliche Ausbildung aller verlangen (vgl. z. B. Bellamy's „Rückblick" etc. in der Reclam'schen Ausgabe S. 110). Diejenigen, die dies thun und die Erfüllung ihrer Forderung für möglich halten, verkennen die menschliche Natur, befangen in einem Optimismus ohnegleichen, vollkommen — worauf ich ja auch schon früher hingewiesen habe. Gewifs hat G. Schmoller recht, wenn er sagt („Zur Sozial- und Gewerbe-Politik der Gegenwart. Reden und Aufsätze". Berlin 1890. S. 276): „Der letzte Grund aller sozialen Gefahr liegt nicht in der Dissonanz der Besitz-, sondern der Bildungs-Gegensätze. Alle soziale Reform mufs an diesem Punkte einsetzen. Sie mufs die Lebenshaltung, den sittlichen Charakter, die Kenntnisse und Fähigkeiten der unteren Klassen heben" — aber man mufs sich hüten, daraus solche Konsequenzen, wie die oben erwähnten, zu ziehen. Ich glaube, im Texte Mittel angegeben zu haben, welche geeignet sind, die Bildungs-Gegensätze zu beseitigen, und die auch wirklich anwendbar sind. Im Schlufs-Kapitel werde ich zudem noch andere nennen können.

seitigen: wir müssen anfangen, anders von derselben zu denken und zu reden, wir müssen sie anders würdigen und behandeln, und wir müssen durch Belehrung, Aussprache und Vorbild zur Ausrottung einer falschen Anschauung, einer verkehrten Sitte beitragen, jeder soviel in seinen Kräften steht. Wir müssen vornehmlich bei der Erziehung der Jugend einen energischen Anfang machen, namentlich aus den Köpfen unserer hochmütigen lateinischen Jungen, von denen jeder weifs, wie schwer sie dazu zu bringen sind, den Handwerksmann, der ins Haus kommt, artig zu grüfsen, jeder der nicht selber ebenso thöricht ist, wie sein dummer Junge, solche Vorurteile ohne Nachsicht vertilgen. Es ist selbstverständlich, dafs alle diese Forderungen im vollen Umfange nur dann erfüllt werden können, wenn das gesamte Schulwesen verstaatlicht wird. Auch die Gemeinden können nur als ein sehr unvollkommener Ersatz des Staates angesehen werden, auch sie müssen daher auf ihre diesbezüglichen Privilegien zu Gunsten des letzteren verzichten, wozu dieselben wohl bereit genug sein dürften, wenigstens was das höhere Bildungswesen anlangt. Thatsächlich werden sie ja auch nur noch als Notbehelfe in dieser Beziehung betrachtet. Für die Stellung der Lehrer folgt aus alledem, dafs sie alle öffentliche, dafs sie Staatsbeamte werden und aus dem Staatssäckel besoldet werden müssen. Die nach Smith's Meinung daraus sich ergebenden üblen Folgen können durch eine strenge, fachmännische Kontrolle und ferner dadurch verhütet werden, dafs die für sie ausgeworfenen festen Gehälter auf ein gewisses Mafs beschränkt bleiben, dafs aber für besonderen Fleifs, für besondere Leistungen Prämien gewährt werden. Auch wird man von vornherein eine strengere Kontrolle üben und nach Möglichkeit solche Personen fernhalten müssen, denen die natürliche Befähigung zum Erzieherberufe abgeht, und die nur des sicheren und ehrenvollen Broterwerbs wegen sich zu demselben drängen. Freilich verhehle ich mir nicht, dafs dies eine sehr schwierige Sache ist und man dabei leicht irregehen kann: daher ist eine längere Probezeit[1]) nach erfolgter Ausbildung ein unbedingtes Be-

[1]) Man wird mir dabei ohne Zweifel die Misère des unbesoldeten Probekandidatentums entgegenhalten, mich darauf hinweisen, dafs ich durch diesen Vorschlag ja, entgegen meiner früher geäufserten Ansicht, doch nur den Besitzenden diese Laufbahn möglich mache. Nun meine ich, dafs man die probeweise beschäftigten jungen Leute allerdings für ihre Arbeit bezahlen solle, was ja auch jetzt schon der Fall ist bei den eben aus dem Seminar entlassenen Volksschullehrern, die doch auch bis zur Ablegung der zweiten Staatsprüfung als Probekandidaten gelten. Man wird sich eben dazu verstehen müssen, die hinsichtlich der Volksschul-Kandidaten gegenwärtig bestehende Einrichtung auf alle Aspiranten des Lehramtes auszudehnen.

dürfnis. Erst diese wird eine wirklich nutzbringende Auslese ermöglichen, weit eher, als es Prüfungen, bei denen doch immer mehr das Wissen als das Können zu Tage tritt, vermögen. Solche sind eben blofs am Platze, wenn es gilt, ein (wenn auch nur annäherndes) Urteil über die erforderlichen wissenschaftlichen Kenntnisse zu erlangen. Dafs allerdings trotz aller solchen Mafsregeln, wie der erwähnten, stets mancherlei Elemente mit durchschlüpfen werden, die dem Lehrstande nicht zur Ehre gereichen, ist sicher — das ist eben an allen menschlichen Einrichtungen das Tragische, dafs sie neben allem Nützlichen und Guten, das sie stiften, niemals ganz das Schädliche und Schlechte ausschliefsen können.

Soll nun durch die Verstaatlichung des gesamten Schulwesens jeglicher Privatthätigkeit auf diesem Gebiete ein Ende gemacht werden? Ich möchte diese Frage nicht bejahen, private Lehranstalten müssen, um die Konkurrenz mit den staatlichen erfolgreich bestehen zu können, treffliche Leistungen zutage fördern, und dadurch üben sie wieder eine günstige Wirkung auf jene aus. Gerade solche sind auch infolge der freieren Bewegung, die sie vor jenen naturgemäfs voraus haben, eher imstande, dem pädagogischen Experimente in ihrem Verbande einen Platz zu gewähren. Durch dieses fördern sie die Pädagogik als Kunst, aber weiterhin zieht auch die Pädagogik als Wissenschaft daraus Nutzen. Und umgekehrt wieder können sie es eher wagen, pädagogische Theorien auf ihre praktische Brauchbarkeit hin zu erproben und zu prüfen. Um derartiger Erwägungen willen möchte ich Smith's Vorschläge nicht durchaus verwerfen, sondern deren Geltungsbereich nur auf das angegebene bescheidene Mafs beschränkt wissen. Es hängt dies eben eng mit unseren Anschauungen über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zusammen; dieselben haben sich seit Smith sehr bedeutend geändert. Freilich eine bestimmte Formel für das staatliche Eingreifen und seine Grenzen besitzen wir nicht, eine solche giebt es überhaupt nicht.[1]) Diese Grenzbestimmung hängt ab von

[1]) Eine solche Formel giebt z. B. Paulsen in seinem „System der Ethik" (1. Aufl. Berlin 1889 S. 847): „Die Staatsthätigkeit ist um so notwendiger, je unmittelbarer ein Thätigkeitsgebiet für das Leben der Gesamtheit Wichtigkeit hat, und je weniger durch spontane Thätigkeit der Einzelnen oder der kleineren Kreise eine befriedigende Lösung der Aufgaben gesichert ist; sie ist um so möglicher, je mehr es sich um gleichartige und unpersönliche, kontrollierbare und erzwingbare Dinge handelt. Umgekehrt: je persönlicher und individualisierter, je weniger dem Zwang und der Kontrolle zugänglich ein Thätigkeitsgebiet ist, desto mehr entzieht es sich der öffentlichen Regelung". Man gewahrt die Unbestimmtheit dieser Formulierung auf den ersten Blick; vgl. darüber Ziegler in den „Philosophischen Monatsheften". 1890. S. 432.

Gesamtanschauung und Grundrichtungen, von Bedürfnissen und Gefühlen, von Zeitströmungen und Gewöhnungen (Ziegler, Soziale Frage S. 99) aber thatsächlich ist unsere moderne Auffassung vom Staat und von seinen Aufgaben eine aufserordentlich weite, vor allem freilich was die materiellen Interessen seiner Bürger betrifft. Darum wäre es auch höchst thöricht, wollte ich Smith seiner Ansichten wegen Vorwürfe machen, solche sind dagegen denen gegenüber am Platze, welche heute noch auf diesem Standpunkte beharren, welche ihre Anschauungen nicht der gänzlich veränderten Lage der Dinge anpassen wolle , welche mit zäher Verbissenheit und trotzigem Eigensinne eine abgethane Richtung künstlich konservieren wollen. Solche Leute berufen sich wohl auf das rege pädagogische Leben und Treiben zur Zeit der Philantropinisten. Aber bedenken sie denn nicht, dafs jenen praktischen Versuchen, der Nutzen, den sie gestiftet, in allen Ehren, zumeist nur eine sehr kurze Dauer und ein wenig ruhmvolles Ende beschieden war? Und wenn man sich etwa auf W. von Humboldt [1] stützt — man liebt es ja in gewissen Kreisen so sehr, alte Autoritäten ins Treffen zu führen und dann, wenn man diese nicht mehr gelten lassen will, über den Mangel an Pietät und an Ehrfurcht vor dem Grofsen zu zetern — so ist nur zu sagen, dafs doch auch jener für uns zu den „Alten“ gehört. Ob nun Humboldt [2]) oder ein anderer sagt: „Der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger und gehe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst und gegen auswärtige Feinde notwendig ist, zu keinem anderen Endzwecke beschränke er ihre Freiheit“, und dann weiterhin [3]) daraus auch folgert, dafs der Staat sich um die Erziehung der Heranwachsenden in keiner Weise zu kümmern habe, uns Modernen erscheint dergleichen geradezu als eine Ungeheuerlichkeit.

Nun noch einige Worte über die Gliederung des (also staatlichen) Schulwesens. Fafst man dasselbe in seiner Totalität ins Auge, so lassen sich drei grofse Unterrichtsstufen und ihnen entsprechend drei Schularten unterscheiden, nämlich: die Primär-, die Sekundär- und die Tertiär-Schule, von denen die letzten beiden wieder manigfach gegliedert sind.

[1]) Vgl. Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Reclam'sche Ausgabe.

[2]) a. a. O. S. 53.

[3]) a. a. O. S. 68 ff. S. 75 unten heifst es: „Öffentliche Erziehung scheint mir ganz aufserhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten mufs“.



1. Die Primär-Schule, entsprechend den unteren Klassen der jetzigen Volksschule, bildet den gemeinsamen, nicht weiter gegliederten Unterbau für alle Kinder, vornehme und geringe, reiche und arme, die besonderen Vorbereitungsschulen für die Gymnasien müssen verschwinden.

2. Die Sekundär-Schule. Bei ihr unterscheiden wir zunächst zwei Abstufungen, nämlich diejenigen Lehranstalten, welche für die erwerbenden (niederen) und solche, welche für die regierenden (höheren) Berufsarten vorbereiten. Da wie hier tritt eine weitere Scheidung in je zwei mehr oder weniger verschiedene Bildungs-Ziele verfolgende Unterrichtsanstalten ein, sodafs sich folgendes Schema ergiebt:

A. Vorbereitend für die erwerbenden Berufsarten:
   a. Volksschulen entsprechend den oberen Klassen der jetzigen Volksschulen;
   b. Bürgerschulen, für weitergehende Zwecke — für künftige Landwirte, Kaufleute, Subalterne-Beamte etc. etc. (also entsprechend den jetzigen sogen. Mittelschulen).

B. Vorbereitend für regierende Berufsarten:
   c. litterarische Gymnasien für künftige Lehrer, Richter, Verwaltungsbeamte etc. etc.;
   d. Realgymnasien für künftige mehr auf das Technische gerichtete Berufsarten, Ärzte, Offiziere etc. etc.

3. Die Tertiär-Schule, die sich in folgender Weise gliedert:

A. Für die Volksschule — die Fortbildungsschule;
B. für die Bürgerschule — die einzelnen niederen Fachschulen;
C. für die Gelehrten-Schulen — die Hochschulen (Universitäten, technische Hochschulen, Kriegsakademien etc. etc.) —

Freilich bedarf dieses Schema einer Ergänzung, wenn man nämlich noch besonders die für die öffentliche oder Schul-Erziehung zu beachtenden geschlechtlichen Unterschiede berücksichtigt.

Demzufolge würde bei der zweiten Rubrik diese Änderung sich ergeben:

2. Die Sekundär-Schule.

A. Vorbereitend für die erwerbenden Berufsarten:
   a. Volksschulen
      α. Für Knaben β. Für Mädchen;
   b. Bürgerschulen
      α. Für Knaben β. Für Mädchen.

B. Vorbereitend für die regierenden Berufsarten:
c. litterarische Gymnasien
α. Für Knaben β. Für Mädchen;
d. Realgymnasien
α. Für Knaben β. Für Mädchen (würden etwa den jetzigen höheren Töchterschulen entsprechen).

Die nämlichen Hinzufügungen würden bei 3. A und B zu machen sein.

Außerdem gebührt aber dem Staate auch, was ich doch nicht ganz mit Stillschweigen übergehen möchte, die Fürsorge für den Unterricht der pathologischen Objekte, welche durchaus im Interesse der Gesellschaft liegt: gilt es doch möglichst alle Kräfte für die Kultur-Arbeit nutzbar zu machen, auch schwache nicht gänzlich brach liegen zu lassen. In sehr vielen Fällen wird es sich nicht bloſs um den Unterricht, sondern auch um die Erziehung im engeren Sinne handeln, d. h. der Staat wird zumeist für die Unterbringung dieser Unglücklichen in Anstalten Sorge tragen müssen, in denen beides ihnen geboten wird. Inbetracht kommen einerseits Fälle, in welchen es sich um körperliche Defekte, und andererseits solche, in denen es sich um die sogen. moralische Perversität und um den Idiotismus handelt. Auſser diesen Erziehungs-Anstalten muſs der Staat ferner solche unterhalten, in denen Waisen und die Kinder von Eltern unterzubringen sind, welchen dieselben im Interesse der Gesellschaft entzogen werden müssen.

Endlich liegt dem Staate noch die Organisation derartiger Einrichtungen, wie der schon im ersten Kapitel erwähnten ob, die den Zweck verfolgen, die Heranwachsenden auch auf anderem Wege als durch die Schule, die dazu nicht als ausreichend gelten kann, mit dem so nötigen sozialen Geiste zu erfüllen. Ich hatte für die Schulpflichtigen Lesekränzchen und Spielvereinigungen, Ausflüge und Reisen genannt; es ist zu beachten, daſs man wohl eine Trennung nach Geschlechtern dabei im Auge haben darf, nicht aber eine solche nach den verschiedenen Schularten: d. h. Schüler der Volks- und Bürgerschulen und der Gymnasien müssen hier zusammenkommen und kameradschaftlich miteinander verkehren. Für die Schüler der höheren Lehranstalten wird freilich dieser Verkehr ziemlich schnell ein Ende finden, da man den älteren unter ihnen, den Besuchern der oberen Klassen nicht wohl zumuten kann, mit soviel jüngeren Genossen Umgang zu haben. Damit nun bei diesen nicht der Erfolg früherer Bemühungen wieder in Frage gestellt werde, empfiehlt es sich, auf einen regen

Verkehr zwischen ihnen und den Fortbildungsschülern hinzuwirken. Um unter diesen den sozialen Geist weiter zu pflegen, für ihre weitere formal-gesellschaftliche Bildung zu sorgen, ihren geistigen Horizont zu erweitern und ihr ästhetisches Interesse immer mehr zu wecken, genügen die Fortbildungs-Kurse ebensowenig, wie bei den Schulpflichtigen die Schule ausreicht. Es müssen noch andere Veranstaltungen getroffen werden: Turn- und Spielkurse, Leseabende und gesellige Vereinigungen — namentlich im Winter, gemeinsame Ausflüge, besonders auch behufs Besichtigung grofser Werkstätten, industrieller und Fabrik-Anlagen — vornehmlich im Sommer, kommen hier inbetracht. Daran sollen nun auch die älteren Schüler der höheren Lehranstalten sich beteiligen. Was nützen denselben, wird mancher vielleicht fragen, Ausflüge, die den angegebenen Zweck verfolgen? Welches Interesse sollen diese daran haben? Glaubt man wirklich im Ernste, dafs es heutzutage noch jemand geben könne, der für diese Dinge kein Interesse hätte, wenn sie auch mit seinem Berufe und seiner Lebensstellung keinen unmittelbaren Zusammenhang haben? Dafs die aus der direkten Anschauung gewonnene Kenntnis davon für solche Leute ohne Nutzen sei? Nur die einseitige Voreingenommenheit, die Beschränktheit kann so reden — ich glaube nicht nötig zu haben, darüber noch irgend ein Wort zu verlieren. Aber darauf, welche grofse Vorteile in anderer Beziehung daraus, wie überhaupt aus einem solchen Verkehr sich ergeben, möchte ich noch kurz hinweisen. Ich sehe diese vor allem in der Weckung und Stärkung des Gefühles der gesellschaftlichen Solidarität, ferner in der Herbeiführung der rechten Schätzung materieller Arbeit bei den künftigen Gelehrten und Beamten, und umgekehrt einer richtigeren Würdigung der geistigen Arbeit, als sie heute bei unseren Arbeitern (dieses Wort im landläufigen Sinne, wonach man darunter nur die Handarbeiter versteht, genommen) gang und gäbe ist, bei den angehenden Handwerkern etc. etc.

Schliefslich mufs hier noch ein Punkt zur Sprache gebracht werden, auf dessen Erörterung sich Smith nirgends eingelassen hat, nämlich wie lange Zeit auf die Schulbildung, überhaupt die Erziehung zu verwenden sei. Um diese letztere Frage zuerst zu beantworten, so ist zu sagen, dafs die Erziehung die Zeit von der Geburt bis zur vollen Geschlechtsreife umfassen soll; die einzelnen Etappen lassen sich folgendermafsen bestimmen, ohne dafs jedoch eine strenge Grenzregulierung möglich wäre.

1. Vorwiegend Einzelerziehung bis zum siebenten Lebensjahre;

2. vorwiegend Massenerziehung, vom siebenten Jahre bis zur Erreichung der geschlechtlichen Vollreife, also etwa bis zum neunzehnten Lebensjahre.[1]) In diesen letzteren Zeitraum fällt nun auch die Schulbildung.

(Fortsetzung folgt.)

[1]) Viele, unter ihnen auch Döring (a. a. O. S. 182) lassen die eigentliche Erziehung mit dem vierzehnten Lebensjahre zu Ende gehen, weil der Eintritt der Pubertät, der erste Schritt zur Erlangung der geschlechtlichen Vollreife, derartige physiologische und psychologische Änderungen herbeiführe, dafs von Erziehung nicht mehr die Rede sein könne. Ein zureichender Beweis aber für diese Behauptung, dafür dafs mit der eintretenden Pubertät der Erziehung thatsächlich eine unübersteigliche Schranke gesetzt wäre, ist nirgends erbracht. Gewifs wird die Erziehung von jenem Zeitpunkte an, namentlich infolge der beständig fortschreitenden Erhöhung des Selbstgefühles, immer schwieriger, aber aufhören darf sie doch erst mit dem Eintritte der geschlechtlichen Vollreife; jetzt erreicht das Selbstgefühl einen gewissen Höhepunkt, der Mensch ist in sein Sommersolstiz getreten. Wer weifs, dafs er nunmehr fähig zur Zeugung lebensfähiger Nachkommen ist, dafs er also event. selbst die Pflicht der Erziehung zu erfüllen haben kann, wird nichts mehr von Erziehung seiner selbst wissen wollen.

Die experimentelle Psychologie.

Von **Heinrich Free** in Osnabrück.

(Schlufs.)

Nach diesen Ausführungen ist es am Platze, noch einen Blick auf die Theorie der Lokalisation und Raumempfindung zu werfen. Den Vorgang selbst verraten die Theorien, wie bereits gesagt wurde, uns nicht; sie geben nur an, wie man sich die Sache etwa denken kann, oder wie die Erscheinungen möglicherweise zustande kommen können. Die älteste Theorie läfst die Befähigung angeboren sein. Diese entwickelt sich nicht, sondern ist einfach von Geburt an gegeben. Wir können, mit dieser Beanlagung ausgerüstet, nicht anders, als unsere Empfindungen auf die Herkunftsstellen der Reize beziehen. Dieser nativistischen Ansicht steht die empirische gegenüber, welche Lokalisation und Raumsinn durch die Erfahrung entstehen läfst. Nichts liegt in den Nerven, was sie zur Lokalisation u. s. w. veranlassen könnte, nichts besagen die Empfindungsvorgänge an sich darüber; sondern diese psychischen Thatsachen werden durch die an der Aufsenwelt gemachten Erfahrung ermöglicht. Eine dritte Ansicht, welche die Verschmelzungstheorie genannt wird, geht dahin, dafs allerdings die Befähigung, räumlich wahrzunehmen u. s. w., erworben wird, aber nur dadurch, dafs die Empfindungen ein Verschmelzungsprodukt bilden. Wenn wir irgend eine Stelle unserer Haut betupfen, so wird nicht eine einfache Empfindung ausgelöst, sondern eine Mehrheit, die eine Verschmelzung, eine Art Vorstellung bildet. Neben dem Berührungseindruck sind Empfindungen in der Umgebung durch die Mitbewegung der Hautstellen ausgelöst worden. Darin wird zugleich die Form des Berührungskörpers ausgeprägt. Berühren wir auch nur mit einer Nadelspitze die Haut, so wird immer ein Komplex von Empfindungen, die miteinander verschmelzen, erregt. Dadurch sollen wir über den Ort des Eindrucks unterrichtet werden. Lotze nannte die begleitenden Empfindungen, welche die Stelle des Eindrucks bezeichnen, die Lokalzeichen. Doch hat diese Theorie keine

experimentelle Begründung gefunden, weshalb sie nicht allgemeine Anerkennung erlangt hat; auch haben Anhänger derselben die Lokalisation von der Körperhaut weg nach dem Gehirn verlegen wollen.[1]) Die Verschmelzungstheorie nimmt noch andere Empfindungen zu Hilfe, die aus den Tastorganen kommen, wenn diese über die zu lokalisierende Hautstelle geführt werden. Mit der Betastung werden Bewegungsempfindungen ausgelöst, die in das Verschmelzungsprodukt mit eingehen, so dafs dasselbe ein Gebilde wird, welches aus mannigfachen Empfindungen zusammengesetzt ist. Es ist anzunehmen, dafs alle angeführten Momente zusammen erst eine lokalisierte und räumliche Vorstellung geben. Wie sehr dazu die Empfindungen des Tastorgans, das die Eindrucksstelle berührt, beitragen, ergiebt sich aus bekannten Erscheinungen. Wenn man z. B. zwei Finger übereinander kreuzt und damit einen Knöchel der anderen Hand berührt, so entsteht nicht ein einheitlicher Eindruck, sondern ein doppelter. Wenn die Lokalzeichen allein die lokalisierte und räumliche Vorstellung zustande kommen liefsen, so wäre das nicht möglich. Man ersieht vielmehr hieraus, dafs die Tast- und Bewegungsempfindungen das meiste dazu beitragen. Wie stark die Bewegungsempfindungen des tastenden Organs auf die Lokalisation einwirken, kann man bei der Handhabung eines Gerätes merken. Wenn wir mit einem Spazierstocke auf den Boden stofsen, verlegen wir die ausgelöste Empfindung an das Ende des Stockes, und welches Arbeitsgerät wir auch handhaben, immer versetzen wir die Raumvorstellung an die Spitze desselben. Das kann nur durch die ausgelösten Bewegungsempfindungen ermöglicht werden. So zeigt sich, dafs Lokalisation und Raumanschauung durch die gleichen Mittel zustande kommen und deshalb auch dasselbe sein müssen. Die einfachste Lokalisation ist zugleich die einfachste Raumvorstellung. Durch verschiedene Tasteindrücke und Bewegungsempfindungen, welche in mancherlei Weisen sich verknüpfen, entsteht die Vorstellung vom räumlich Ausgedehnten. Später bringt die Erfahrung heraus, dafs drei Bewegungen in gleich bleibender Ordnung hinreichen, die Raumverhältnisse zu markieren. Die Raumanschauung ist ein psychophysisches Erlebnis und erreicht erst mit der Zeit durch die Wiederholung die bekannte objektive Form.

Dafs die Bewegungsempfindungen so sehr zur richtigen Raumanschauung beitragen, prägt sich in dem Bedürfnis aus, jeden Gegenstand, von dem man eine deutliche Vorstellung

[1]) Hermann. Handbuch der Physiologie. III. Bd. 2. Teil. S. 414.

gewinnen will, in die Hand zu nehmen. Das Kind, das eben die Hände bewegen kann, greift nach dem Gegenstande, der seine Sinne reizt. Der Erwachsene macht es aber ebenso; deshalb mufs in allen Museen und öffentlichen Ausstellungen den Besuchern stets vor Augen geführt werden, die Gegenstände nicht anzufassen. Es genügt der menschlichen Wahrnehmung nicht, die Dinge eingehend zu besehen; die Eindrücke werden genauer und deutlicher, wenn man die Gegenstände in der Hand gehabt und vielfach betastet hat. Vollständige Raumanschauungen bringt das Auge ohne den Tastsinn nicht fertig; er liefert in der Spanne, im Fufs, in der Elle und im Schritt das Mafs für die Raumstrecken, und mit sprachlichen Bezeichnungen aus seinem Gebiete behilft man sich vielfach in der Sphäre der höheren Sinne, wenn man z. B. spricht von harten oder gequetschten Lauten oder Tönen und von rauhen oder weichen Farben.

Welche Wichtigkeit der Tastsinn für jedermann hat, ergiebt sich daraus, dafs der Mensch sich beständig in seiner Wirkungssphäre befindet. Es kommt kaum ein Eindruck in unser Bewufstsein, dem nicht Tastempfindungen beigefügt wären, die zu der Isolierung und deutlichen Sonderung der Vorstellungen beitragen. Hauptsächlich sind es zwei Funktionen, die der Tastsinn beständig vollführt: er giebt Auskunft über die körperlichen Zustände und leitet alle körperlichen Bewegungen. Im ersten Falle bestimmt er die Pflege, die der Mensch seinem Körper angedeihen läfst, im zweiten geht sein Einflufs dahin, den Kraftverbrauch bei den körperlichen Arbeitsleistungen zu bestimmen. Das Mittel, den Tastsinn nach beiden Richtungen hin zu einem zuverlässigen Führer zu machen, ist die Einübung. Die zweckmäfsige Körperhaltung läfst sich nur durch fortgesetzte Übung gewinnen, ebenso wie es mit der richtigen Haltung der Feder z. B. der Fall ist. Übung und Gewöhnung sind die beiden Faktoren, durch welche der Tastsinn beeinflufst werden kann.

Die Bedeutung des Tastsinnes für die räumliche Sonderung der Vorstellungen findet im Unterrichte vielfach Beachtung. Im ersten Leseunterrichte wird von den Lehrern, die der Jugend die Lernschwierigkeiten in geringster Form und in gehörig abgestuften Graden bieten, zuerst allein die Schreibschrift geübt. Die Formen prägen sich mit Hilfe des Tastsinnes dem Gedächtnisse ein, weshalb die Übungen mehr ein schreibendes Lesen als ein reines Lesen sind. Ebenso ist es bei der Einführung des Kindes in die Welt der Formen und Farben. Der Zeichenunterricht beschäftigt sich fast ausschliefslich mit Formen und übt sie hauptsächlich technischer Zwecke halber, weshalb das Hauptgewicht auf mathematische

Figuren gelegt wird. Natürlicher wäre es, ihn in den Dienst des realistischen Unterrichts zu stellen und Formen aus der Wirklichkeit, die zu fester Einprägung gelangen sollen, zu üben. Der Geschichtsunterricht giebt dazu Anlafs, der geographische noch mehr und vor allen Dingen der naturkundliche. Diese Gegenstände sollten zum nicht geringen Teil zeichnend betrieben werden. Soweit es sich beim Unterrichte um Veranschaulichungsmittel handelt, sind sie möglichst den Kindern in die Hand zu geben, damit der Tastsinn zu der Aufnahme der Erkenntnis seinen Teil beitragen kann.

Die übrigen niederen Sinne[1]) hier zu berücksichtigen, kann aus pädagogischen Gründen unterlassen werden, zumal ihre physiologische und psychophysische Erforschung nicht zu endgültigen Resultaten gekommen ist. Die Nerven dieser Sinne sind unstreitig umgewandelte Tastnerven, die direkt von chemischen Verbindungen getroffen werden müssen, um eine Empfindung in der Grofshirnrinde auszulösen.

Ein ähnlich chemischer Sinn ist derjenige des Sehens, dessen Apparate[2]) auch aus den Tastwerkzeugen hervorgegangen sind, und das Sehen ist eine Art Tastfunktion, weshalb das genaue Sehen ähnlich wie das vorsichtige Betasten eines Gegenstandes ausgeführt wird. Das Organ der Sehfunktion ist bekannt, aber gewöhnlich wird die Bedeutung der Bewegung des Auges für das Sehen nicht genügend beachtet, und gerade die Funktion der Bewegungsmuskeln ist für den Sehakt eine höchst wichtige. Ihre Bestimmung liegt nicht allein darin, dafs sie das Auge lenken, und zur Besichtigung der Dinge geschickter machen; sondern sie sind vielmehr ihm beigegebene Tastorgane. Wie der Tastsinn erst genau lokalisiert und räumlich vorstellt, wenn ein bewegliches Tastorgan wie die Hand über die Stelle geführt wird, wo der vorzustellende Eindruck gemacht worden ist und also mit den gleichsam zweifachen Tasteindrücken sich die Bewegungsempfindungen vereinigen und zur Sonderung des Eindrucks beitragen; so werden auch die durch das Licht hervorgerufenen Eindrücke besonders lokalisiert und als Raumgebilde aufgefafst durch den Hinzutritt der Bewegungsempfindungen aus den Augenmuskeln.[3]) Genau sehen kann das Auge nur mit dem gelben Fleck, der kaum eine Aus-

[1]) Dr. Fr. Kiesow, Beiträge zur physiologischen Psychologie des Geschmackssinnes. Philos. Stud. Jahrg. 1894. S. 523.

[2]) Aubert, Physiologie der Netzhaut. Breslau 1865. Morgenstern. Fuchs, Lehrbuch der Augenheilkunde. Leipzig 1894, Deuticke.

[3]) Schwarz, Das Wahrnehmungsproblem. Leipzig 1892, Duncker u. Humblot. Stumpa, Über den psychologischen Ursprung der Raumvorstellung. Leipzig 1873. Hirzel.



dehnung von 2 mm besitzt. Er bildet sozusagen den Tastpunkt des Auges, der über alles, was genau gesehen werden soll, hinweggeführt werden mufs. Mit den Tasteindrücken verbinden sich die Bewegungsempfindungen der Muskeln des Auges und bilden mit ihnen die gesonderte Gesichtsvorstellungen. Durch diese kunstreiche Einrichtung ist das Auge imstande die Masse der Erscheinungen im Gesichtsfelde zu zerlegen und das Einzelne nach seinen Merkmalen aufzufassen. Das Auge ist so das kunstreichste Tastorgan; es braucht nicht mit den Dingen in Berührung zu kommen, sondern empfängt deren Einwirkungen aus der Ferne. Dafs es dennoch einen richtigen Mafsstab für die Abschätzung der räumlichen Dimensionen besitzt, bewirken die Empfindungen der Bewegungsmuskeln. Wie bedeutend diese von Einflufs bei der Bildung der Vorstellungen sind, kann man aus einzelnen Beobachtungen erfahren. Zeichnet man zwei Linien von je 4 cm Länge nebeneinander und teilt die eine durch mehrere Querstriche in lauter kleine Abteilungen, so erscheint die geteilte Linie dem Auge länger als die ungeteilte. Diese Blicktäuschung kommt von der Bewegungsempfindung der Augenmuskeln her. Während bei der ungeteilten Linie der Blick in einer einfachen Bewegung fortgleitet, finden bei der geteilten Linie mehrere Bewegungsimpulse statt. Jeder Teilstrich versucht eine kleine Hemmung, die durch einen neuen Kraftzusatz überwunden werden mufs. Nach diesem Kraftaufwand schätzen wir die durchmessene Strecke, weshalb der geteilten Strecke die gröfsere Ausdehnung zugesprochen wird. Schätzen wir eine Entfernung mit freiem Blick, so werden wir, wenn wir ein Mafs anzugeben wissen, sie unterschätzen; können wir aber in der Entfernung eine Anzahl Teilpunkte entdecken, so werden wir sie bedeutend gröfser finden. Schätzen wir die Länge eines Baumstammes ab, so machen wir, ohne dafs es uns vielleicht zum Bewufstsein kommt, nacheinander Bewegungen von 1 m Länge, und nach dieser Empfindung geben wir das gefundene Mafs an. Eine völlig leere Fläche erscheint uns aus diesem Grunde stets kleiner als eine ausgefüllte.

Wie erstaunlich die Einflüsse der Empfindungen aus den Bewegungsmuskeln sind, zeigen noch andere Täuschungen. Die sechs Bewegungsmuskeln sind nämlich nicht gleich stark und können deshalb die einander entsprechenden Bewegungen nicht mit dem gleichen Kraftaufwande ausführen. Dazu kommt, dafs die Sehachse des Auges nicht völlig horizontal liegt, sondern nach vorn etwas geneigt ist. In der Ruhelage sehen unsere Augen also immer etwas abwärts. Vor die Füfse zu sehen, ist uns am notwendigsten; deshalb

ist unser Auge darauf eingerichtet, nicht blofs durch seine Stellung, sondern auch durch die gröfsere Stärke der dasselbe abwärts bewegenden Muskeln. Wollen wir eine senkrechte Linie schätzungsweise halbieren, so machen wir den oberen Teil zu kúrz; denn wir teilen nach der aufgewendeten Kraft, und da diese beim Aufwärtsrichten des Blickes gröfser ist als beim Abwärtswenden für eine objektiv gleiche Strecke, so legen wir den Mittelpunkt nach der Kraftleistung zu hoch und machen den obersten Teil der Linie zu kurz.

Auf solchen Täuschungen beruht die Kunst des stereoskopischen Sehens, das darin besteht, ein Flächenbild dem Auge als Tiefenvorstellung vorzuzaubern. Es liegt an der Gewohnheit unseres Auges, mit dem Eindruck naher Gegenstände bestimmte Muskelempfindungen zu verbinden und ebenso mit entfernteren. Dasselbe geschieht beim stereoskopischen Sehen. Die Bilder sind so hergestellt, dafs die Figuren hinter einander zu liegen scheinen. Werden sie nun im Stereoskop betrachtet, wobei dem Auge die richtige Schätzung genommen ist, so rücken die zu den Eindrücken hinzutretenden Bewegungsempfindungen die Figuren räumlich auseinander und geben dem Ganzen ein körperliches Ansehen. Um das Auge in solcher Weise zu täuschen, genügt es, die Hand zu einer Röhre zu formen und durch dieselbe die Gegenstände mit einem Auge zu betrachten. Die Figuren auf Bildwerken treten dann plastisch hervor.

Es wurde vorhin bemerkt, dafs das Sehen des Auges gleichsam ein Betasten ist mit einer punktförmigen Stelle. Dem scheint zu widersprechen, dafs die Netzhaut eine gröfsere Ausdehnung hat und in allen Teilen zum Sehen eingerichtet ist. Allein es ist Thatsache, dafs wir nur den gelben Fleck zum Sehen direkt gebrauchen und das Erblicken eines Gegenstandes immer ein punktförmiges ist. Das Sehen mit den übrigen Teilen der Netzhaut dient nicht direkt der Aufnahme der Lichtempfindungen, und die darin erhaltenen Eindrücke gehen nicht unmittelbar in das mit Aufmerksamkeit aufgenommene Bewufstseinsbild ein. Vielmehr haben die Lichtreize im indirekten Sehfelde der Netzhaut einen ganz anderen Zweck. Diese Netzhautpartien stehen durch den Nervenmechanismus mit den Bewegungsmuskeln des Auges in Verbindung. Wird nun die Netzhaut durch eine Lichteinwirkung gereizt, so wird der Reflexmechanismus, wie es heifst, beim Auge in Thätigkeit gesetzt, und ohne unser Wollen richten die Augenmuskel den Blickpunkt auf den Gegenstand, von dem die Reizung ausgeht. Die Probe läfst sich leicht anstellen. Es braucht jemand nur in eine bestimmte Richtung zu sehen, und ohne dafs er etwas davon

weifs, bringt ein anderer einen die Netzhaut reizenden Gegenstand in sein Sehfeld. Sofort springt der Blickpunkt zu dem neuen Gegenstande hinüber, wenn er nicht etwa gewaltsam davon zurückgehalten wird.

Das punktförmige Sehen verlangt, dafs der Blickpunkt über alle Teile des Gegenstandes geführt wird, der aufgefafst werden soll. Wenn das nicht geschehen ist, merkt man nachträglich die Lücken im Erinnerungsbilde. Jemand hat z. B. die Front eines Hauses mit Interesse besehen und kann sie sich ganz deutlich vorstellen, wie er meint. Wenn er aber beginnt, sich das Einzelne zu vergegenwärtigen, z. B. die Jahreszahl der Erbauung, Figuren, einzelne auffallende Formen, so merkt er, dafs ihm manches fehlt, und er weifs nun auch, dafs sein Blick nicht dahin gefallen ist. Ein genaues Sehen und Erfassen aller Einzelheiten eines Gegenstandes kommt nur zustande, wenn der Blick mit Bewufstsein darüber geführt wird.

Irrungen, die aus nicht genauem Sehen hervorgehen, giebt es in grofser Zahl. Wir haben schon beim stereoskopischen Sehen bemerkt, wie grofs die Abänderung des Gesichtsbildes dadurch werden kann, dafs eingeübte und gewohnte Organempfindungen dazu treten. Die Sinnesreize im Auge vermögen aber auch, frühere ähnliche Reizungen wieder wachzurufen, die sich mit ihnen vereinigen und ein mehr oder weniger unrichtiges Gesichtsbild liefern. So sehen wir in den Wolken Tiergestalten, Drachen, Schäfchen u. s. w. Ein Busch erscheint uns in der Dämmerung wie ein uns entgegen kommendes Ungetüm, der weifse Birkenstamm wird zu einem winkenden Gespenst, und die gekalkte Wand eines Hauses giebt einen Schein, der an Feuer denken läfst. So können sich vielfach Gesichtseindrücke mit früheren mischen, und daher rühren die zahlreichen Irrtümer, die uns im Gebiete des Gesichtssinnes begegnen. Es kommt wiederholt vor, dafs jemand einen ihm unbekannten Menschen mit einem andern ihm bekannten verwechselt. Oft will man eine Person an einem Orte gesehen haben, wo sie nicht gewesen ist und streitet einer andern den Aufenthalt ab, der thatsächlich stattgefunden hat. Ebenso irrt das Auge sich in der Kombination von Personen und Handlungen. Man dichtet einer Person eine Handlung an, die von einer andern ausgeführt worden ist, und leugnet Thatsachen, die wirklich der Person zukommen. Da das richtige Sehen nicht blofs ein gesundes Organ, sondern auch die nötige Übung voraussetzt, so kommen die meisten Sehfehler im jüngeren Alter vor. Es würden viele Wetten unterbleiben, wenn jeder sich seiner Schwäche im Sehen bewufst wäre oder seine Augen

genau gebrauchte. Besonders ist die Kindheit reich an Irrungen; wer deshalb mit Kindern umgeht, hat Gelegenheit, sich davon zu überzeugen. Doch auch bei Erwachsenen ereignen sich die Sehfehler zahlreich; wer sich darüber Gewifsheit verschaffen will, braucht nur den Gerichtsverhandlungen beizuwohnen. Da werden Aussagen gemacht, die sich oft diametral gegenüberstehen, ohne dafs die Zeugen von ihren Meinungen abzubringen sind. Mancher Falscheid wird geschworen, weil das Auge beim Zeugen eine Täuschung begangen hat, die in einzelnen Fällen für den Aussagenden verhängnisvoll werden kann. Es ist unzureichend, dafs die Rechtspflege blofs von Juristen ausgeübt wird; soweit es sich um zeugeneidliche Vernehmungen handelt, müfste die Mitwirkung von Psychologen erforderlich sein.

Die Experimente, welche zur Erforschung des Lichtsinnes vorgenommen werden, beschäftigen sich damit, die intensiven und qualitativen Unterschiedsempfindlichkeiten festzustellen. In der Regel werden Licht- und Farbeneindrücke benutzt. Das Auge unterscheidet eine farblose Lichtempfindung und eine farbige. Während die erstere vom reinsten Weifs bis zum tiefsten Schwarz sich abstuft, bewegt sich die andere durch die bekannte Farbenskala, die wir im Regenbogen erblicken. Zu der Untersuchung des farbigen Lichtes verwendet man das Sonnenspektrum, das durch das Spektroskop gewonnen wird. Es kann jede Farbe von weifs bis zu schwarz abgestuft werden und so zugleich alle Grade ihrer Sättigung durchlaufen. Farblose Lichterregungen sind immer in unserm Auge, aber keine farbigen, obwohl in den Sonnenstrahlen nur farbige Lichtstrahlen vorhanden sind. Wirken die sieben Farben des Regenbogens auf unser Auge ein, so bemerken wir sie alle sieben ganz deutlich; sammelt man sie durch eine Linse zu einem Lichtbündel, so wird im Auge nur eine Weifslichtempfindung ausgelöst. Das kann man aber auch schon durch zwei Farben des Spektrums erreichen, z. B. durch Purpurrot und Grün u. s. w. Man nennt solche Farben, weil sie sich entgegenwirken, Kontrastfarben; denn augenscheinlich löschen ihre Wirkungen sich einander in der Nervenempfindung aus. Wie es aber möglich ist, dafs farbiges Licht die farblose Lichtempfindung hervorzurufen vermag, ist unbekannt. Jedenfalls liegt die Einrichtung, wodurch diese Wirkung zustande kommt, im Auge. Das geht schon daraus hervor, dafs die Empfindung der einzelnen Farben nicht durch die ganze Netzhautfläche vermittelt wird; denn mit den Netzhauträndern können wir nur weifses Licht wahrnehmen. Aber auch der Teil der Netzhaut für farbiges Licht ist nicht für alle Farben gleich

empfindlich. Während Violett nur mit einem ganz kleinen Gebiet wahrgenommen werden kann, ist durch Blau fast die ganze Netzhaut erregbar. Dazwischen liegen die Grenzen für die anderen Farben, die also auch nicht mit gleicher Netzhautfläche empfunden werden. Die letzten Ursachen des Sehens sind mit dem Experiment noch nicht aufgedeckt worden, und deshalb ist auch hier noch ein Feld für Theorien. Ursprünglich liefs man die Fähigkeit für verschiedene Lichtwahrnehmungen angeboren sein. Dann erfuhr man aus der Mischung von Malerfarben, dafs zwei Farben, welche einer dritten benachbart sind, zusammengemischt diese ergeben und liefs nun alle Farbenerscheinungen aus objektiven Mischungen der Farben hervorgehen, wobei man drei oder vier Farben als Grundfarben annahm. Endlich kam die Wellentheorie inbezug auf das Licht auf, und legte die Vermutung nahe, dafs in der Netzhaut Nervenelemente für die verschiedenen Lichtarten vorhanden sein müfsten. Besonders suchte man diese Theorie durch die Erscheinungen der Farbenblindheit zu stützen, die davon herrühren sollte, dafs die Aufnahmezapfen für die betreffenden Farben fehlen sollten. Bei der Erklärung des Farbensehens ist man auch zu der Ansicht gekommen, dafs in der Netzhaut Farbstoffe vorhanden sein müfsten, durch deren Zersetzung seitens des Lichtes die verschiedenartigen Empfindungen im Sehnerv ausgelöst würden. Allein alle Annahmen vermögen nicht, jede bei der Lichtempfindung auftretende Eigentümlichkeit zu erklären. Deshalb bezieht die Wundtsche Psychologie alle Lichterscheinungen auf die chemische Bewegung in den Nerven, die allerdings durch physikalische Vorgänge hervorgerufen werden. Chemische Analysen und Synthesen kommen durch Molekularschwingungen zustande, das ist die Thatsache, woraus man die verschiedenen Lichterscheinungen erklärt. In den Sehnerven findet beständig eine Molekularschwingung statt, die den Eindruck des Finsteren oder Schwarzen bewirkt. Diese Schwingungen werden abgeändert in ihrer Stärke, wodurch alle Arten der weifsen Lichtempfindung hervorgerufen werden. Farbige Lichteindrücke entstehen durch neue, neben jenen hervorgerufenen Schwingungen, die durch ihre Stärke vorherrschen können, aber auch die weifse Lichtempfindung unter bestimmten Bedingungen zur Geltung kommen lassen, so dafs es von jeder Farbe Arten von der dunkelsten bis zur hellsten Form giebt. Kontrastierende Farben heben sich in ihrer Wirkung vollständig auf; es entsteht, so zu sagen, eine Interferenz, während die sich näher liegenden Farben eine mittlere Schwingung im Nerv auslösen, so dafs z. B. Rot und Gelb die Orangefarbe

ergeben. Etwas Unerklärliches bleibt immer noch beim Sehakt; denn eine gewisse Schwingungsart ist im Nerv immer nur hervorzurufen, wenn ein entsprechender physikalischer Vorgang vorhergeht. Stellen wir z. B. die Farben Rot und Gelb nebeneinander, so lösen sie zwei verschiedene Schwingungsformen im Auge aus; mischt man beide Farben durcheinander, so entsteht Orange. Die Mischung kann man auch durch rotierende Scheiben ausführen, auf denen die entsprechenden Farben angebracht sind. Es mufs also schon eine physikalische Schwingungswandlung vor sich gegangen sein, wenn eine entsprechende physiologische erregt werden soll. So ist der Sehakt seinem Wesen nach nicht vollständig aufgehellt und bedarf weiter der Untersuchung.

Wollte man allen Anforderungen gerecht werden, so müfsten die Augen eines jeden Kindes auf seine Sehfähigkeit untersucht werden und zwar nicht blofs einmal beim Eintritt in die Schule, sondern wiederholt in regelmäfsigen Zeiträumen. Nicht blofs vom ärztlichen Standpunkte aus wäre diese Untersuchung vorzunehmen, sondern ganz besonders auch vom pädagogischen. Es handelt sich beim Sehen um die Aufnahme von Formen, die durch Farben hervorgebracht werden. Besonders sind die Fragen zu beantworten, wieviel ein Kind in einer gewissen Zeit aufnehmen kann, und wie lange das Aufgenommene haftet. Man kann in gewissem Sinne von einem Augengedächtnis sprechen. Der Unterricht, wie er heute betrieben wird, ist nach Schätzungen eingerichtet. Es wäre aber doch einmal am Platze, durch ausgedehnte Untersuchungen das Lernvermögen der Sinne festzustellen. Wieviel und wievielerei Neues darf dem Auge täglich geboten werden, und wie oft sind Wiederholungen nötig? Das sind die Fragen, die durch planmäfsige Untersuchungen zu beantworten sind, und das ist vor allen Dingen Sache der Pädagogik. Auch die experimentelle Psychologie wird sich diesen Fragen einmal zuwenden, wenn sie erst darüber im klaren ist, wie die verschiedenen Sehakte zustande kommen.

Beinahe jeder Unterrichtszweig wendet sich an das Auge. Die Religionsgeschichte wird mit Hilfe biblischer Bilder dem Kinde vorgeführt. Nun wäre es doch zum mindesten interessant zu erfahren, wieviel nach ein paar Jahren noch davon vorhanden ist. Auch die litterarischen Stoffe werden in den späteren Schuljahren vorzugsweise mit dem Auge eingeprägt. Dabei läfst sich ganz gut feststellen, wie treu und lange sie im Gedächtnisse haften. Derartige Untersuchungen sind bereits angestellt worden, aber wohl nicht ganz fehler-

frei.[1]) Beim Memorieren mufs z. B. beachtet werden, ob man die Thätigkeit blofs mit dem Auge vollzieht, oder ob man die Sprechwerkzeuge leise mitbewegt, oder aber ob man Gesicht, Gehör und Sprache zusammen anwendet. Beim Leseunterrichte sind es vorzugsweise die Augen, welche die Buchstaben-, Silben-, Wort- und Satzbilder aufzunehmen haben. Auf richtiges Sehen kommt es auch im Schreib- und Zeichenunterricht an, und vor allen Dingen sind es Geographie und die naturkundlichen Fächer, welche die gröfsten Anforderungen an das Auge stellen. Je genauer man mit den Funktionen des Auges bekannt ist, desto zweckmäfsiger wird sich der Unterricht gestalten lassen.

Eine eingehende Untersuchung hat auch bereits der Gehörssinn erfahren,[2]) dessen Erforschung in objektiver Beziehung leichter ist als die des Gesichtssinnes. Man mufs bei diesem entweder direktes Sonnenlicht anwenden oder künstliche, aber gleichwertige Lichtquellen sich zu verschaffen suchen. Beim Gehörssinn ist man unabhängiger. Als Tonwerkzeuge gebraucht man harmoniumartige Musikwerke, worin die Töne nach ihrer Schwingungszahl abgestuft sind, wobei meist ein Unterschied von vier Schwingungen festgehalten wird. Es ist die Empfindlichkeit für den schwächsten Ton festzustellen und ebenso die für die gröfste Tonstärke. Dazu tritt noch die Übung, die Unterschiedsempfindlichkeit für Töne festzustellen, welche zuerst die gleiche Schwingungszahl haben, wovon aber einer um eine eben merkliche Gröfse verändert wird. Zu solchen Untersuchungen lassen sich auch gleichmäfsig abgestufte Stimmgabeln verwenden, die aber mit dem Nachteil behaftet sind, dafs der Ton bald verklingt. Will man für besondere Untersuchungen Stimmgabeln gebrauchen, so schaltet man sie in eine galvanische Stromleitung ein, wodurch ein gleichmäfsiges Fortschwingen ermöglicht wird.

Das Ohr ist ein recht kunstreich gebauter Apparat, der wesentlich aus zwei Empfindungsteilen besteht. In der Schnecke befindet sich das eigentliche Tongehör, während Vorhof, Gehörbögen und Ampullen für Geräuschempfindungen eingerichtet zu sein scheinen. Der Geräuschapparat ist der zuerst in der Geschöpfwelt auftretende, während die Schnecke nur den höher organisierten Wesen eigen ist. Mancherlei

[1]) Ebinghaus, Über das Gedächtnis. Leipzig 1885. Duncker u. Humblot. Lewy, Experimentelle Untersuchungen über das Gedächtnis. Zeitschrift für Psychologie u. s. w. von Ebinghaus u. König. 8. B. 1895. S. 231.

[2]) Helmholtz, Die Lehre von den Tonempfindungen. Braunschweig 1877, Vieweg. Stumpe, Tonpsychologie. Leipzig, Hirzel.

Umstände haben zu der allerdings wenig begründeten Annahme geführt, dafs die Sprache aus dem Gesange hervorgegangen sei. Das Vorwiegen der Vokale in den ältesten Sprachen scheint etwas dafür zu sprechen. Der Vokal ist ein Ton mit dem ein schwaches Geräusch verbunden ist, während die Konsonanten zum gröfsten Teil nur aus Geräuschen bestehen.

Die Sprache ist aufs innigste mit dem Gehör verbunden, und erst die Lautsprache hat zu einem gleichwertigen Mittel für das Auge, nämlich zur Schrift geführt. Die Lautsprache bietet für Untersuchungen ein reiches Feld, das noch so gut wie gar nicht betreten worden ist. Ein Begriffswort z. B. hat nicht blofs einen Inhalt schlechthin, sondern steht auch in mannigfachen Satzbeziehungen, woraus sich besondere Bestimmungen für den Wortinhalt ergeben. Für den Jugendunterricht wäre es sehr wichtig zu untersuchen, wie des Kindes Wortschatz beschaffen ist, wie sein Besitz an Satzgebilden, wie der Zusammenhang seiner Redeteile u. s. w. Die Sprache ist das Werkzeug, mittelst dessen das Kind Stunde für Stunde neuen Bildungsstoff in sich aufnehmen soll. Da ist es doch nötig, dafs man über dasselbe genaue Kenntnis besitzt. Es genügt z. B. keineswegs, dafs der Lehrer vermittelst dieses Werkzeuges den Bildungsstoff dem Kinde zuführt, sondern das letztere mufs selbst das Werkzeug fleifsig handhaben, um sich denselben zum Eigentume zu machen. Wer spricht nun mehr im Unterrichte, der das Werkzeug beherrschende Lehrer, oder das Kind, das nur durch die eigene Sprechübung zum Besitz des Inhaltes gelangen kann? Eine gewisse Sprachschwäche begleitet manche Kinder durch die ganze Schulzeit und viele Menschen durch ihr ganzes Leben. Die Pädagogik hat die Pflicht festzustellen, wie oft ein Kind eine Sache in Worte kleiden mufs, um sie zu beherrschen, und wie oft Wiederholungen nötig sind, um zu einem dauernden Behalten zu gelangen. Auf diese Weise wird man dahin kommen, das Lernen zu einem psychologischen zu machen.

Wie Gesichts- und Tastsinn uns zu räumlichen Anschauungen verhelfen, so das Gehör zu Zeitvorstellungen. Damit die Empfindung einer Zeitdauer entsteht, ist es nötig, dafs die Begrenzungspunkte einer Zeitstrecke zugleich im Bewufstsein vorhanden sind. Ist das nicht der Fall, so kann auch keine Beziehung aufeinander stattfinden, und von einer Zeitempfindung kann nicht die Rede sein. Sowie uns das Gesichtsfeld ein verschwommenes wäre, wenn das Auge nicht die einzelnen Objekte mit Hilfe seiner Organisation zu isolieren vermöchte, so käme der Mensch nicht zu Zeitvor-

stellungen, wenn sein Ohr nicht die endlose Zeit in Teile zu zerlegen vermöchte. Das geschieht durch die im Bewufstsein zusammentreffenden, einen Vorgang begrenzenden Eindrücke, wovon der erste schon abgeschwächt erscheint, wenn der andere in voller Stärke auftritt. Wiederholen sich die Eindrücke derselben Zeitstrecke, so geben wir dem ersten Eindrucke unwillkürlich die stärkere Betonung und dem zweiten die schwächere. Wir geben zu den Gehöreindrücken aus unserer Empfindung etwas hinzu, wie das bei den Gesichtswahrnehmungen geschieht. Auf diese Weise kommt das Gehör zu einer taktmäfsigen Betonung regelmäfsig aufeinander folgender Schalleindrücke, zunächst zum Zweivierteltakt, aus dem sich die übrigen Taktformen durch die willkürliche Betonung seitens des Gehörs von selber ergeben. Eine Vorstellung von längeren Zeitstrecken kann nur dadurch zustande kommen, dafs nach einem häufigen Wiederholen der Anfangspunkt durch den Schlufseindruck wieder wachgerufen wird. Die Zeitauffassung ist bedeutend schwieriger als die Auffassung des Raumes, weil räumliche Vorstellungen fast beständig in unserm Bewufstsein sind, Zeitvorstellungen dagegen selten. Das Kind hat selten mit Zeitvorstellungen zu thun; deshalb sind seine Zeitangaben in der Regel höchst unsicher und verkehrt.

Der Gesichtssinn täuscht durch das Wachrufen früherer Empfindungen mittelst neuer Eindrücke oder durch Zusammenfügung von Erinnerungsempfindungen, die einander ganz fremd sind. Ähnlich so macht es das Gehör. Wir geben Worten einen ganz anderen Sinn als sie hatten, da wir sie hörten. Wir dichten Personen Äufserungen an, die nicht von ihnen herrühren, und leugnen ihnen Aussagen ab, die sie wirklich gemacht haben. Das Wortgedächtnis des Kindes bringt die seltsamsten Vertauschungen fertig. Es werden Namen miteinander verwechselt und Redewendungen zusammengebracht, so dafs aus zwei alten Geschichten eine ganz neue entsteht, ohne dafs wir ein Bewufstsein davon haben. Am schwächsten ist das jugendliche Gedächtnis in der Festhaltung einer Zeitreihe. Die Vorgänge werden vertauscht in zeitlicher Beziehung, und namentlich Zeitzahlen werden vergessen oder durcheinander geworfen. Es ist deshalb die Geschichte ein schwieriger Unterrichtsgegenstand für die Jugend und eigentlich erst für ein reiferes Alter geeignet.

Das Ohr besitzt, wenn auch im schwachen Grade, die Fähigkeit einen Schalleindruck zu lokalisieren, nämlich Richtung und Entfernung der Schallquelle bestimmen zu können. Diese Befähigung wird wahrscheinlich abhängen von der

Einwirkung der Ohrmuschel und den im Gehörgange befindlichen Wimperhaaren, sowie von den überall auch in den vorderen Gehörwerkzeugen vorhandenen Tastnerven.[1])

Die Empfindungen vereinigen sich zu Vorstellungen. Die bewufste Zusammenfügung nennt Wundt die Apperzeption, als deren Organ die Grofshirnrinde angesehen wird. Andere nennen die Verbindung der Vorstellungen, die als keine besonders bewufste psychische Handlung angesehen wird, Association.[2]) Nach Wundt sind auch diese in Wirklichkeit Apperzeptionen, doch passiver Natur, während bei den eigentlich apperzeptiven Verbindungen ein aktives Geschehen vorliegt. Es kommt dadurch zustande, dafs die Aufmerksamkeit darauf gerichtet ist. Doch ist diese nichts Neues und keineswegs etwas, das neben dem Apperzeptionsprozesse vorhanden wäre; sondern es ist nur ein anderer Ausdruck für die Aktivapperzeption selbst. Ebenso ist die Apperzeption wieder, insofern eine bestimmte Richtung der psychischen Aktion sich darin kund giebt, gleichbedeutend mit dem Willen. Vom Standpunkte der physiologischen Psychologie stellt sich der Inhalt der Seele einfacher dar, als man das gewohnt ist nach den Klassifikationen der früheren Psychologien. In solcher Einfachheit liegt die Gewähr für die Möglichkeit der Untersuchung der Aufmerksamkeits- oder Willensvorgänge. Zwar hat man bis jetzt kein Mittel, die letzteren direkt der Untersuchung zu unterwerfen, sondern wendet eine indirekte Weise an, um über den Verlauf der Vorgänge Auskunft zu erlangen. Der Wille in einfachster Form giebt sich in der triebartigen Handlung kund, bei der das Bewufstsein von der letzteren mit ihrer Ausführung zusammenfällt. Was man bei der Triebhandlung dem Mafse unterwirft, das ist die Zeit, wofür man Uhrwerke besitzt, die Tausendstelsekunden anzeigen und mittelst eines galvanischen Stromes in Bewegung gesetzt und wieder zum Stillstand gebracht werden. Es werden eine grofse Zahl verschiedenartiger Willenshandlungen ausgeführt, und die gewonnenen Zeitzahlen geben Auskunft, wie lang die Dauer eines jeden Willensvorganges ist. Man setzt die Willenshandlungen aus mehreren Momenten zusammen, um auf diese Weise Einsicht in den Zusammenhang der Willenselemente zu gewinnen und deren Natur bestimmen zu können. Die Versuche, die angestellt werden, nennt man Reaktionsversuche. So z. B.

[1]) Dr. E. Meumann, Beiträge zur Psychologie des Zeitsinnes. Philos. Studien. 8. B. 1893. Vierordt, Der Zeitsinn. Tübingen 1868, Laub.

[2]) Stricker, Studien über die Associationen der Vorstellungen. Wien 1883.

läfst man jemand reagieren auf ein zugerufenes Wort, auf ein Klingelzeichen, auf einen Lichtblitz u. s. w. Zusammengesetzter ist die Reaktion, wenn z. B. zu dem zugerufenen Worte ein anderes verwandtes Wort hinzugedacht werden soll, zu Wiese etwa Gras u. s. w. Eine andere Übung ist die, wenn von zwei vorher bestimmten Zeichen, nur eins mit der Reaktion begleitet werden soll. Es werden z. B. die beiden Wörter Nacht und Licht dafür bestimmt, und nur auf Licht soll reagiert werden. Nun mufs die Versuchsperson genau unterscheiden, welches Wort ihr zugerufen worden ist, ehe sie die Reaktion auszuführen hat. Ein noch verwickelterer Vorgang ist der, wenn eine gröfsere Anzahl von Zeichen festgestellt wird, unter denen bei der Reaktion zu wählen ist. So können die Zahlen 1, 2, 3, 4 zugerufen werden, wobei auf 1 der rechte Fufs, auf 2 die rechte Hand u. s. w. zu bewegen sind, aber selbstverständlich in willkürlicher Ordnung, so dafs eine bewufste Wahl stattfinden mufs, bevor die Handlung ausgeführt werden kann.

Das Bewufstsein ist in jedem Momente ein sehr begrenztes. Worin das seinen Grund hat, ist nicht bekannt; aber dafs physiologische Ursachen dabei mafsgebend sind, darf wohl vorausgesetzt werden. Die physiologische Begrenzung macht eine psychologische notwendig; mehr Eindrücke, als wir Sinne haben, können wir in einem Momente nicht gut aufnehmen. Auch bei dem einzelnen Sinn können wir deshalb mehr als fünf bis sechs Eindrücke nicht gut mit einem Bewufstsein umspannen. Die meisten Menschen vermögen deshalb z. B. nur noch zwei zweistellige Zahlen sicher zu addiren oder zu subtrahieren. Durch Übung kann man es auf ein Gesamtbewufstsein von neun und auch noch mehreren Eindrücken bringen; doch gelingt das immer nur einer Anzahl von Menschen, nicht allen. Diese Untersuchungen geben, wie ersichtlich ist, einen Anhalt dafür, wieweit z. B. das Kopfrechnen mit mehrstelligen Zahlen mit Nutzen getrieben werden kann. Die Bewufstseinsuntersuchungen stellt man mit Momenteindrücken an, z. B. leuchten plötzlich eine Anzahl von Lichtpunkten auf, oder eine Anzahl Buchstaben werden sichtbar oder Wörter u. s. w.

Enger als das Bewufstsein ist der Aufmerksamkeitsvorgang. Hierbei handelt es sich um eine psychophysische Aktion, die sich intensiv immer nur auf eine einzige Vorstellung erstreckt. Die Untersuchung hat festgestellt, dafs die Aufmerksamkeit nicht konstant ist, sondern gleichsam beständig vibriert. Man hat die Ursache in dem Atmungsvorgange oder in dem Herzstofse und der Blutbewegung gesucht; aber einen Anhalt hat man dafür nicht gefunden.

Die verschiedenen Vorgänge fallen nicht regelmäfsig zusammen; doch kann nicht bestritten werden, dafs Atmung und Puls unter Umständen einen wesentlichen Einflufs auf die Aufmerksamkeit auszuüben vermögen. Aus pädagogischen, aber auch aus hygieinischen Gründen ist man deshalb z. B. dahin gekommen, den Turnunterricht nicht in die Lernzeit einzufügen; ebenso wird in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden, die Anstrengung des Körpers durch Spielen, Laufen usw. vermieden. Wo man auf oftmals staubigten Schulplätzen in den Pausen noch ein lautes Schreien und Toben hört, da hat die rationelle Pädagogik noch keine Einkehr gehalten. Der Schulhof soll beschattet sein mit Bäumen und Lauben, und im ruhigen Wandelgang hat die Jugend sich darauf zu bewegen. Auf diese Weise lassen sich länger andauernde Störungen der Aufmerksamkeit durch die Blut- und Atembewegung verhüten. Eine andere Quelle von Störungen bieten die Sinne, die während des Wachseins immer für alle Eindrücke offen stehen, wenn diese auch in der Regel nicht zum Bewufstsein kommen. Mehr stören gewöhnlich die dadurch angeregten Erinnerungsvorstellungen. Die Aufmerksamkeit der Jugend wird hin und her gezerrt, und wendet sich immer nur sprungweise dem Gegenstande zu, auf den sie gerichtet sein sollte. Das zeigt sich besonders nach der Vorführung ganz neuer Gegenstände, wovon nach kurzer Zeit die Eindrücke so verwischt sein können, dafs eine zusammenhängende Wiedergabe nicht möglich ist. Bei bekannteren Gegenständen, wenn sie auch nur bruchstückweise behalten worden sind, ist eine Zusammenfassung möglich, weil aus dem eigenen Besitz an Vorstellungen das Fehlende ergänzt wird. Auf diese Weise vervollständigt ein Erwachsener eine Rede, die er hört; selbst der Gebildetste macht sich so einen Vortrag zu eigen. Die von der Aufmerksamkeit momentweise ergriffenen neuen Wissenselemente werden von dem eigenen Besitz umwoben und ergänzt und zu einem vollständigen Gebilde ausgestaltet. Darum ist alles Lernen Handlung der Aufmerksamkeit, ist Willensfunktion, da die Aufmerksamkeit nur eine einfachere Form des Willens ist.

Am unsichersten steht die experimentelle Psychologie den Gefühlen gegenüber. Dafs sie in physiologischen Vorgängen ihren Grund haben, ist zweifellos; aber über das Wesen und die Weise ihres Vorkommens hat man immer noch recht unsichere Ansichten. Herbart liefs die Gefühle aus dem Widerstreit der Vorstellungen entstehen und sah sie als flüchtige Zustände an, die nicht reproduciert werden können. Die physiologische Psychologie erkennt an, dafs

die Gefühle Begleiterscheinungen der Vorstellungen sind und ohne diese nicht zustande kommen können. Aber sie entstehen nicht aus dem Streite der Vorstellungen, sondern sind damit verbundene Vorgänge, die auch an einer einzelnen Empfindung oder Vorstellung wahrzunehmen sind. Jede seelische Regung löst auch gewisse Gefühle aus. Am stärksten zeigen sie sich bei den Affekten, die eben nichts weiter sind als Empfindungen bezw. Vorstellungen, welche in hohem Grade Gefühle erregen, die besonders auf physiologischem Gebiete gröfsere Wirkungen hervorrufen. Besonders leicht werden Puls und Atmung von Gefühlen beeinflufst. Um das zu konstatieren, benutzt man eine durch ein Uhrwerk getriebene Trommel, die mit berufstem Papier überzogen wird. Ein Schreibwerk, das mit der Brust und dem Puls der Versuchsperson durch Schläuche in Verbindung gesetzt wird, zeichnet in welligen Linien die leiseste Änderung in der Atmung oder dem Herzstofse auf das Papier. So kann man von diesem ablesen, wie Einwirkungen auf die Sinne bei der Versuchsperson schwächere oder stärkere Gefühle, Lust oder Unlust wachgerufen haben. Aber nicht nur Reizungen der Sinne, sondern auch erinnerte Vorstellungen erwecken Gefühle, die sich in den Schriftlinien auf dem Kymograph, wie das Instrument heifst, deutlich ausprägen. Weil kein psychischer Vorgang stattfindet, ohne dafs die ihn begleitenden Gefühle in physiologischen Schwingungen ausklingen, so sind einzelne Psychologen auf den Gedanken gekommen, die Gefühle möchten überhaupt nur physiologische Erscheinungen sein. Allein wer nicht psychische Erscheinungen mit physiologischen identificieren will, der mufs auch die Gefühle als psychische Funktionen auffassen. Sie bilden eine psychophysische Welle, die ihren Anstofs von den Empfindungen bezw. Vorstellungen erhält, aber ihren eigenen Verlauf hat. Daher rührt es, dafs ein angenehmes Gefühl, das einen Empfidungsvorgang begleitet, sich in das gerade Gegenteil verwandeln kann. Wundt hält die Gefühle für einen Reaktionsprozefs der Apperzeption, und zwar erfolgt die Reaktion jedesmal auf den Eintritt der Empfindungen bezw. Vorstellungen ins Bewufstsein. Die Gefühle sind dann wieder die Urheber der Bewegung der Vorstellungen in bestimmten Richtungen, worin der Wille sich ausdrückt. Sie sind die Triebfedern, welche die menschlichen Handlungen zustande kommen lassen. Darin liegt ihre Bedeutung für die Ausbildung des Menschen in seiner Jugendzeit. Was man nicht fühlt, das kann man auch nicht schätzen.

Der Mensch bildet in seinen psychischen Prozessen eine

Einheit, deren Hauptmacht der Wille ist. Alle psychischen Erscheinungen sind in ihrem Wesen zusammenhängende Funktionen, die nur in besonderen Formen als Erkenntnis, Gefühl und Willen sich kund thun. Meist sind es sinnliche Reize, die diese psychischen Zustände hervorrufen. Für die Entwicklungsperiode des Menschen trifft das ganz besonders zu. Daraus ergeben sich für die Pädagogik die Grundlinien, innerhalb welcher die Bildung und Erziehung der Jugend sich zu bewegen hat. Nur Sinneseindrücke können übermittelt werden, nur Empfindungen oder Vorstellungen direkt ausgelöst bezw. hervorgerufen werden. Gefühl und Wille sind die diese Zustände begleitenden eigenen Funktionen der Seele, und auf sie kann nur mittelbar eingewirkt werden. Aber in der Einheit der psychischen Funktionen liegt die Gewähr, dafs ein beabsichtigter Einflufs auf den Zögling nach allen Seiten seiner seelischen Entfaltung möglich ist. Stellt die Pädagogik ein bestimmtes Programm auf, was sie durch die Erziehung erreichen will, so kann das nur seinen Ausdruck in der Umgrenzung und Ordnung der sinnlichen Beeinflussungsmittel finden. Die beständige Wirkung dieser Mittel läfst das Ziel erreichen, während jede Unterbrechung störend wirken mufs. Das beständige Moment in der Einwirkung bildet die Übung, bezw. die Gewöhnung. Daraus ergiebt sich, welche Wege der Entwicklung die Psychologie auch wandelt, immer kommt die Pädagogik auf den alten Erfahrungssatz zurück: »Wie man einen Knaben gewöhnt, so läfst er nicht davon, wenn er alt wird«.

Allerhand Reformgedanken.

Von **Otto Schulze** in Halle a./S.

1. **C. von Massow**, Reform oder Revolution. Berlin, O. Liebmann. 4 M.
2. **Dr. Fr. Sachse**, Zur Schulreform. Leipzig, O. Klemm. 1,50 M.
3. **J. Königbauer**, Zur Reform des Unterrichtsbetriebes in Volksschulen. Bamberg, C. C. Buchner. 0,80 M.
4. **S. Smiles**, Charakter. Pflicht. Selbsthilfe. Halle a./S., O. Hendel. à 1,25 M.

I.

In der Reihe der oben genannten Reformschriften älteren oder jüngeren Datums steht die jüngste unter ihnen, »Reform oder Revolution« von Massow obenan, vor allem deshalb, weil sie alle gegenwärtigen Erscheinungen und Einrichtungen öffentlichen oder privaten Charakters kritisch beleuchtet und eine Gesamtreform aller unter einheitlichen Gesichtspunkten im Auge hat. »Kein geistiger Zwang, kein Reglement, keine Schablone! Aber System! Von Frankfurt a. M. nach Berlin kann man auf den verschiedensten Touren fahren und kommt doch fast zur selben Zeit am Ziele an. Warum nicht auch für die Reise in das Land der allgemeinen Bildung Parallelsysteme, zwischen denen jedem, der reisen will, die Wahl offen steht? Aber System, ein zusammenhängendes System, welches die Notstände in ihrem wechselseitigen Verhältnis zu beseitigen strebt, die Route mit ihren Stationen klar gelegt, die Fahrzeit berechnet. . . . Mit jedem Jahre, mit dem Fortschreiten der Wissenschaft, des Lebens, des Verkehrs, der Geschichte wird die Gestaltung eine andere. Treffen wir nicht Vorsorge, dafs dieser Änderung Rechnung getragen wird, so ist unser Werk nur ein unvollkommenes. Wer reformieren will, mufs etwas von einem Propheten an sich haben. Wir dürfen nicht rückwärts reformieren wollen. Das wäre gänzlich verfehlt. Wir können zu den früheren Verhältnissen nicht zurückkehren, einfach deshalb nicht, weil sie sich nicht wieder schaffen lassen. Wenn wir reformieren wollen, so müssen wir nach vorwärts blicken, über die nächste Zukunft hinaus, in die weitere. Aber es genügt nicht, Einzelschäden aufzudecken und

zu heilen, sondern die Hauptaufgabe ist, die Schäden in ihrer Gesamtheit und in dem Zusammenwirken ihrer Einzelmomente zu erkennen und den Versuch zu ihrer Heilung zu machen. Darum genügen nicht Einzelvorschläge zu einer Reform, wie solche ja hundertfach gemacht werden, sondern solche Vorschläge müssen von einem und demselben Grundgedanken ausgehen und einem und demselben Ziele zustreben. Und dieses Ziel? Mag man es Religion, Ethik, Philosophie oder sonst wie nennen: es mufs etwas Höheres geben, dem die Menschheit zustrebt, als die Brotfrage, ja selbst noch etwas Höheres als das, was wir unter dem Begriff Vaterland zusammenfassen. Mögen die einen an einen Gott glauben und an eine Zukunft des Ichs nach dem Tode; die anderen Gott und Jenseits negieren, auch diese letzteren werden zugeben müssen, dafs es ein Etwas giebt, das über der Erde schwebt und sei es auch nur die sich fortpflanzende und von Jahrhundert zu Jahrhundert fortentwickelnde Quintessenz jeder Periode menschlichen Denkens, welche eine Generation der andern vererbt. Höheren Zielen nachzustreben, die Arbeit der Vergangenheit fortzuführen oder der Zukunft vorzuwirken ist die Aufgabe des jeweiligen Geschlechts. . . Die heutige Generation aber ist erschlafft, auf unser gesamtes Geistes- und Gemütsleben hat sich ein Mehltau gelegt, von dem wir uns nicht wieder frei machen können. Der Volksgeist als Ganzes strebt nicht mehr vorwärts, und deshalb ist er auch nicht mehr imstande, führende Geister hervorzubringen. Überall unter den Staatsmännern, Parlamentariern, auf dem Gebiete der Wissenschaft und der Kunst, unter den Dichtern und Schriftstellern u. s. w. steht die Gegenwart weit zurück hinter der Vergangenheit. Wir haben keine festen Ziele und keine Männer, die uns solchen Zielen entgegenführen. Ziellos, planlos treiben wir dahin. Wir leben unser nationales Leben von heute auf morgen, wir warten der Zukunft, die da kommen soll, aber wir erwarten nichts von ihr, wir ahnen im voraus, dafs sie nichts Gutes bringen wird. Vor allem sind wir weit davon entfernt, unsererseits die Zukunft bestimmen, ihr die Bahnen vorschreiben, Geschichte machen zu wollen.«

In acht Kapiteln — die Gefahren der Zukunft und ihre Bekämpfung; neue Männer für das neue Jahrhundert; die Erziehung der erwerbsarbeitenden Jugend; wirtschaftliche Reformgedanken; Reform der Armen- und Schutzpflege; die Arbeiterfrage; Reform der Staatsverwaltung; Empor! — entrollt der Verfasser seine Reformgedanken, und man mufs gestehen, dafs das mit besserer Einsicht, gröfserem Freimut nach oben wie nach unten hin — Verfasser ist Geheimer Regierungsrat — mit gröfserer Gerechtigkeit und Wahrheit nicht leicht anders und

vor allem nicht besser hätte geschehen können. In dem ganzen Buche liegt System, es baut sich auf auf festen Prinzipien, es läfst in seinen kritischen wie positiv aufbauenden Ausführungen die trefflichsten Grundsätze erkennen; es erstrebt nichts mehr und nichts weniger als eine Gesamtreform aller Verhältnisse und Zustände allein in Ansehung der ewig giltigen Wertmafsstäbe echter Sittlichkeit und historisch gegebener Entwicklungsmöglichkeit und praktischer Durchführbarkeit. Das Buch von Massow ist eine That, und es würde sicher noch mehr als eine solche, als epochemachend angesehen werden — wenn anders die gegenwärtige Generation Zeit und Mufse hätte zur Selbstprüfung und Selbsterkenntnis und andererseits Einsicht und Verständnis besäfse für die wahren Heilmittel: für die auf der innersten Menschennatur beruhenden und daraus entspringenden Urkräfte und Idealmächte einer nach innen und nach oben strebenden Geisteswelt. Nationale Erziehung, Veredlung des Menschengeschlechts, Volksbildung und Volkserziehung — das erweist sich uns als das Ziel wahrhaft grofsen und edeln Wirkens, das auch ist für Massow die Quintessenz aller Reformen auf allen Gebieten. Die Pädagogik hat in ihm einen einsichtigen Vorkämpfer, die Schulverwaltung, sofern sie dazu neigen sollte, einen wackeren Anwalt gefunden. Erziehung des Menschengeschlechts (Schiller!) — das ist der Geisteshauch, der über den praktischen Idealismus atmenden Ausführungen des Herrn v. Massow schwebt. Das ganze Werk dieses feinsinnigen und klug-verständigen Reformers ist durchwebt von einem so schönen Idealismus im Gegensatze zu unserer materialistischen Zeit, dafs man sich der Überzeugung nicht verschliefsen kann, die kranke Zeit müfste gesunden können an solcherlei Heilmitteln, sobald man sie zur Grundlage einer tiefgreifenden umfassenden Reformarbeit erwählen und darauf weiter bauen wollte. — Leider verquickt sich dem hohen leitenden Gesichtspunkte einer hebenden und veredelnden Volksbildung und Volkserziehung — es darf das nicht verschwiegen werden — zu sehr ein anderes Motiv, das den Verfasser in erster Linie zur Abfassung seines Werkes angetrieben, d. i. die Furcht vor den Arbeiterbataillonen, vor der wühlerischen Mache der Sozialdemokraten, die schliefslich zur Revolution treiben müsse, wenn nicht vorbeugend eine umfassende Reform Platz greife. »Reform — oder Revolution!« So unterläuft dem Verfasser leider ungewollt von diesem nicht ganz vorurteilsfreien Standpunkte aus auch hie und da eine Scheidung der Menschen in sozusagen höhere und niedere, in obere und untere Schichten, obwohl andererseits eine freie, hart strafende Kritik der höheren und höchsten Kreise unumwundene Aussprache findet. Immerhin haftet dem Buche durch das treibende

Motiv, das die Gefahr des Umsturzes von unten herauf zu sehr betont gegenüber der ungleich gröfseren und verderblicheren von obenher, ein kleiner Mangel an, wenigstens in der Anlage, nicht aber in seinen praktischen Forderungen, durch die Verfasser einen Ausgleich, Versöhnung für alle, ein menschenwürdigeres und innerlich gehaltvolleres Dasein für hoch und niedrig anzubahnen sucht. Diese Forderungen aber auch nur aufzuzählen, die Fülle überraschender Wahrheiten, das ganze grofse Programm umfassendster sozialer Reformarbeit in seinen Grundlinien, die flammenden Prophetenworte auch nur anzudeuten, womit in hoffnungsmutigem Idealismus ein reicher Geist warm und eindringlich zu den Herzen, feierlich und ernst strafend zu den Gewissen seiner Volksgenossen und Brüder spricht — wäre müfsiges Beginnen. — »Wäre es nicht schön«, so schliefst Verf. das Kapitel über Armen- und Schutzpflege, »ein grofser, des scheidenden Jahrhunderts würdiger Gedanke, wenn wir alle Kräfte, die uns zu Gebote stehen, das Denken, die Thatkraft einer ganzen Nation in ihren besitzenden und gebildeten Elementen, die Erfindungen der Neuzeit, die Fortschritte der Wissenschaft, die Einrichtungen des Verkehrs und Betriebes zusammenfassen, einstellen wollten zu einem grofsen Werke: zur Linderung des Elends unter unseren Volksgenossen, zur Heilung der Wunden, welche das moderne Leben Tausenden schlägt; wenn wir unter fester Aufrechterhaltung unserer bestehenden Ordnungen und unter energischer Zurückweisung aller bethörenden Irrgebilde versuchten das Herz dieses Volkes uns und dem Vaterlande wieder zu gewinnen durch die Macht, die gröfser ist als alle anderen zusammen, der niemand widersteht, die alles abwendet: durch die Macht der Liebe!« — Den Hauptnachdruck legt also Verfasser auf die sittliche und geistige Reformarbeit, sie ist ihm ungleich wichtiger und notwendiger als die Neuordnungen auf dem Organisations- und Verwaltungsgebiete, obwohl gerade die Vorschläge des Verfassers nach dieser Seite von hervorragendster Bedeutung sind, seine besondere Stärke bilden. Indes schwebt dem Herrn Verfasser auch bei der geistigen Reformarbeit wieder eine Art Beherrschung, wenn auch eine »geistige Beherrschung der Massen« vor. Es mag ja sein, dafs weite indolente Kreise nur durch die grell ausgemalte Gefahr der Revolution, durch Angst und Furcht vor den mit Hunger und Not ringenden, unter hartem Druck seufzenden niederen Schichten, vor deren Elend, geistigem, sittlichem und physischem, man in Unfähigkeit die Augen verschliefst, zur Hilfe anzutreiben, zu Reformen willfährig zu machen sind; dafs sich aber solcherlei Leute damit sollten gewinnen lassen, dafs man ihnen »geistige Beherrschung der Massen« zur Pflicht macht, wo doch, wie Verf. selbst des öfteren zugesteht, gerade

der gewöhnliche Mann nach geistiger Nahrung hungert und dürstet und mit Eifer in Bildung und Sitte vorwärts und höher zu gelangen trachtet, ist bei der in jenen Kreisen sich immer mehr ausbreitenden oberflächlichen Gesinnung und ihren rein materiellen Neigungen und Interessen kaum anzunehmen. Dazu kommt, dafs eine »geistige Beherrschung der Massen« schlechthin heute — wo gerade alle unterschiedslos teilhaben möchten in erster Linie an den Bildungsgütern, wo die Grenzen zwischen oben und unten völlig zu verschwinden drohen, sodafs sich mehr und mehr, wie Verf. ganz richtig bemerkt, ein Herabsinken der sogen. oberen und ein Aufsteigen (bis zur schliefslichen Ausgleichung) der unteren Schichten bemerkbar macht — nicht mehr recht am Platze ist. Das Charakteristikum der heutigen Zeit ist: rücksichtsloseste Nivellierung inbezug auf Stellung und Bedeutung der Person und scharf verfochtene Gleichberechtigung in der Erwerbung materieller und geistiger Güter. Das mag bedauerlich sein, ist aber unleugbar wahr. Wo man indes nicht allzusehr sich um den Vorrang bemüht, nicht gar eifrig die Oberherrschaft zu erringen trachtet und womit doch am letzten Ende alle Wertschätzung, jegliches echte Streben und Kämpfen anhebt — das ist auf dem Gebiete der sittlichen Herrschaft und sittlichen Gröfse, der schlicht religiösen Menschlichkeit! Denn ohne reine hohe edle Sittlichkeit kein Streben, ohne Gott und Glauben kein höheren Anforderungen genügendes Dasein! Bildet Männer, schafft Charaktere! so möchte man allen Reformern ernst und eindringlichst zurufen und in die Seelen graben. »Für das neue Jahrhundert ein neues Geschlecht auf neuen Wegen!« — Das ist im Grunde auch das Motto der Massow'schen Reform, darauf laufen schliefslich alle seine Forderungen und Bestrebungen hinaus. Die pädagogische Welt kann sich daher dieses Werkes von Herzen freuen und nur lebhaft wünschen, es möchte so, wie Massow die Pädagogik vertritt, dieselbe überall zur Geltung gelangen; denn der Hoffnung darf man sich doch wohl nachgerade hingeben, dafs die Einsicht sich endlich Bahn brechen wird, dafs jegliche Reform undenkbar ist, die nicht von pädagogischen Ideen getragen, von erzieherischen Grundsätzen bewegt wird. Die Zeit wird und mufs einmal kommen, in der man die Erscheinungen des öffentlichen Lebens nicht nur nach ihrer politischen, sozialen oder kirchlichen Seite, sondern auch nach ihrer pädagogischen beurteilen, wo man von jeder öffentlichen Wirksamkeit auch erzieherische Früchte erwarten und fordern wird. Und so hat man seine helle Freude daran, wie in dem Buche von Massow von pädagogisch uninteressierter Seite die Bildungs- und Erziehungsinteressen in das hellste Licht gerückt werden. Darum mufs vom pädagogischen Standpunkte aus ganz

besonders das dritte Kapitel interessieren, das von der Erziehung der erwerbsarbeitenden Jugend handelt. Da heifst es u. a.: »Über den wohlhabenden und reichen (vaterlosen) Knaben und Jüngling führt der Staat, die Gesellschaft eine scharfe Kontrolle, seine Erziehung wird fürsorglich geleitet, sein Eigentum verwaltet, er darf keine Rechtshandlungen vornehmen u. s. w. Hat das Kind des Volkes nicht denselben Anspruch auf Fürsorge?« . . . »Nichts mufs dem, dem die Zukunft des Vaterlandes am Herzen liegt, so wichtig sein, als die Fürsorge für die Heranbildung des kommenden Geschlechts.« . . . »Sind die Jünglinge und Jungfrauen im minderjährigen Alter (14—20) unserer Fürsorge nicht ebenso anvertraut wie die Knaben und Mädchen unter vierzehn Jahren, sind sie nicht Kinder unseres Volkes, unseres Vaterlandes? Und für wen arbeiten sie, wem dienen sie? Für uns, nur uns!«

Das ganze weite Gebiet der Jugenderziehung — das vorschulpflichtige Alter, das eigentlich schulpflichtige Alter und das nachschulpflichtige Alter — wird von dem Verfasser kritisch beleuchtet, für alle regt er Reformen an.

Für die vorschulpflichtige Zeit verlangt Verf. durchgehends, vor allem auch auf dem Lande, Kinderbewahranstalten, das kindliche Wesen zu bewahren vor körperlichem, geistigem und sittlichem Ruin.

Von ganz besonderem Interesse ist, was Verf. über die Erziehungsmafsnahmen sagt, die das nachschulpflichtige Alter betreffen, d. i. nach M. die Zeit vom 14. bis zum 20. Jahre und darüber hinaus. Nicht blofs, dafs er Fortbildungsschulen mit dem ausgesprochensten Zwecke der Erziehung für alle staatlichen Verbände, grofse wie kleine, fordert, er ist vielmehr auch der Ansicht — und darin stimmen wir ihm vollständig bei — dafs die Bildungsarbeit in ihnen vergeblich sein oder bleiben mufs, wenn nicht daneben und darüber hinaus die Erziehungsarbeit sich fortsetzt, wenn nicht der Lehrling und der Gesell, das Dienstmädchen und die Köchin oder dergl. in ihrem Arbeitsverhältnis und ihrem sonstigen Verkehr und Leben einer gewissen Aufsicht unterstehen, wenn nicht der sich seiner Aufgabe vollbewufste Meister (Lehrperson) von Erziehungsorganen unterstützt, der lernende Teil nicht in allem sorglichst geschützt und behütet wird. Massow will diesen Schutz einer sogenannten Pflegschaft überwiesen wissen, deren Berechtigung und Notwendigkeit er eingehend begründet, indem er u. a. sagt: »Es ist durchaus verkehrt, wenn die bürgerliche Gesellschaft dem Minderjährigen gestattet, sich die Arbeit zu suchen, wo er will, die angebotene anzunehmen oder abzulehnen, die angenommene wieder zu verlassen, den Arbeitsverdienst nach Belieben zu verwenden« . . . »Man setze für jeden Stadt- und für jeden Land-

kreis einen Pflegschaftsrat ein, den die Pfleger aus ihrer Mitte wählen. Jedes Kind, welches die Schule verläfst und aufserhalb des Vaterhauses in Arbeit treten soll, mufs bei dem Pflegschaftsrat angemeldet werden und erhält einen Pfleger, von denen auf je einen etwa 15 bis 20 Pfleglinge kommen; derselbe prüft zunächst den Vertrag, welchen Vater oder Vormund mit dem Arbeitgeber abgeschlossen haben und der seiner, des Pflegers, Bestätigung bedarf; er sorgt für Wohnung und Kost, sucht den Pflegling vor schädlichen Einflüssen in sittlicher Beziehung zu bewahren, an ihn sind Lohn und Verdienst zu zahlen, der dafür Wohnung, Kost, Kleidung, Wäsche etc. bestreitet, dem Pflegling ein angemessenes Taschengeld giebt und den Rest auf der Sparkasse verzinslich anlegt.« — Man kann gewifs hierin dem Verfasser angesichts der trostlosen Zustände heutiger Zeit unumwunden zustimmen und ganz gewifs auch darin, dafs er als Ergänzung und Fortsetzung dieser kräftig und zielbewufst begonnenen Erzieherarbeit weiterhin Volksbibliotheken, Volksunterhaltungsabende, Volksfeste u. a. fordert, die insgesamt die schöne Aufgabe zu erfüllen bestimmt sind, unser deutsches Volk geistig und sittlich auf eine höhere Stufe der Bildung zu bringen. Der Sicherheit und Gewifsheit aber, womit der Verf. uns die Hoheit dieser Ziele und die Möglichkeit ihrer Erreichbarkeit bei nur einigem guten Willen und Geschick vor Augen hält, merkt man an, dafs ihm praktische Versuche diesen Glauben und diese Zuversicht gegeben. Ein jeder, der das deutsche Volk und seine Art, seinen trotz aller materiellen und sinnlichen Neigungen höher gehenden Sinn, seinen Hang nach idealen Gütern nur ein wenig kennt, wird ihm voll und ganz beistimmen, wird wissen, dafs es bei ihm nur eines kräftigen Hinweises, einer zielbewufsten Leitung bedarf, um von falschen Wegen weg auf die richtigen Bahnen gelenkt zu werden. Nur frisch ans Werk, ihm nach! so möchte man allen deutschen Erziehern, allen deutsch fühlenden und national empfindenden Männern zurufen! —

Stimmen wir in diesem allen dem Verf. rückhaltlos zu, so nicht ganz in dem, was er über die schulpflichtige Zeit, über die eigentliche Schulerziehung sagt: so mir nichts dir nichts, auf so einfache Weise lassen sich Probleme, und um solche handelt sich's, doch nicht lösen; wir können ihm hierin nur in dem Recht geben, was er über das mehr äufsere Getriebe, über die Schulorganisations-, Lehrerbildungs- und Besoldungsfrage, über Verstaatlichung der Schule, Schulverwaltung u. v. a. sagt; hier sind die Massow'schen Ziele die unseren, die Ziele der gesamten deutschen Lehrerschaft, und sie verdienen insgesamt von dieser erkannt und gewürdigt zu werden. Darin jedoch hat Verf. unseren Beifall nicht, was er über die eigentliche Bildungs-

und Erziehungsarbeit, über die unsagbar schwierige und darum so wenig erfolgreiche Arbeit an den kindlichen Seelen und Geistern urteilt und daran umgestalten will; hier scheint er mehr auf dem Boden einer mechanischen Abrichtung als einer tiefgreifenden pädagogischen Schulung zu stehen. Gleichwohl begegnet man auch hier Gedanken, die man in pädagogischen Fachblättern nicht gerade häufig antrifft, wie beispielsweise dem von dem Durcheinander der Lehrfächer und der Zerrissenheit in Stoff und Methode, sowie dem von der Einheitlichkeit des Lehrplans, deren Mangel bei unseren mannigfaltigen Schulgattungen und Systemen bei Umschulungen und auch sonst zu dem unerträglichsten Gedankenwirrwarr, zu dem allerärgsten Dilemma, zu einem unverzeihlichen Hemmnis für die geistige Weiterentwicklung wird. — —

Auch was sonst der Verf. über die Pädagogik und ihren wünschenswerten, weil nur allzu berechtigten Einfluſs auf Kunst und Wissenschaft, Staat und Gesellschaft etc. und an damit zusammenhängenden Reformideen entwickelt, verdient die weitgehendste Beachtung und in vielem unbedingte Anerkennung; so gar viele noch der Vorschläge und Anregungen Massows könnte man der kämpfenden und ringenden Menschheit, als zu ihrem Heile dienend, zum Ziele und Preise setzen und recht eindringlich zur Arbeit anspornen und mahnen, wenn man eben nur gewiſs sein und der Hoffnung Raum geben dürfte, sie lieſsen sich über kurz oder lang erreichen, wo man doch leider eben nur wenige am Werke, nur vereinzelt die Einsicht sich durchbrechen, nur langsam die Erkenntnis der Wahrheit von den rechten Mitteln und Wegen groſser durchgreifender Reformen wachsen sieht. Darum möchte man mit M. klagen: »Nichts ist so schmerzlich in unserer Zeit, als daſs sie des Idealismus so bar ist. Aber warum ist sie es? Weil sie den Blick nicht mehr nach oben richtet. Die groſse ernste Frage ist die: *Haben wir noch die innere Kraft zu Reformen, sind wir noch imstande, mit geistigen Waffen den Kampf zu führen gegen die Mächte des Umsturzes?* Auch die besten Reformen, auch die vorzüglichsten Verwaltungsorgane können uns nichts nützen, wenn uns das Leben fehlt, mit dem wir die Gebilde, die wir schaffen wollen, auszufüllen, der lebendige Odem, den wir ihnen einzuflöſsen vermögen. Der Materialismus beherrscht die Gegenwart. *Auf allen Gebieten fehlt das ideale Streben.*« —

(Fortsetzung folgt.)

Lose Blätter.

Die Einübung der abhängigen Fälle.

Wie oft hat man nicht die Klage eines verzweifelten Lehrers gehört, dafs die Schüler im beständigen Kampfe mit der Grammatik liegen, namentlich dann, wenn es sich um den Gebrauch der Fälle handelt. Mit einer merkwürdigen Konsequenz setzen nicht blofs die Schüler der untern Jahrgänge, sondern auch die der oberen Klassen unserer Volksschulen den dritten Fall für den vierten und den vierten, wo der dritte stehen mufs. Diese Erscheinung tritt sowohl im mündlichen Unterrichte als auch bei der Anfertigung schriftlicher Arbeiten zutage, am haarsträubendsten jedoch, wenn die Kinder dem Lehrer ihre mannigfachen Bitten, Anklagen und Entschuldigungen vorbringen. Vom zweiten Falle wollen wir lieber gar nicht reden, weil von der richtigen Anwendung desselben oft keine blasse Ahnung vorhanden ist. Und eine solche Mifshandlung unserer schönen Sprache hört man überall in deutschen Landen, »soweit die deutsche Zunge klingt«, in den verschiedensten Variationen, oft mehr, oft weniger das Ohr verletzend: nicht minder von den zungenfertigen Schwätzern der gröfseren Städte als von den unbeholfenen Kindern der Dorfschulen.

Liegt die Schuld am Lehrer? Der läfst es doch an dem fleifsigen Betriebe des grammatischen Unterrichtes nicht fehlen, ebensowenig wie an der Vorbereitung und der Verbesserung der schriftlichen Aufgaben und an der Aufmerksamkeit auf die Sprachfehler im mündlichen Unterrichte. Umsonst! Immer und wieder tauchen neben neuen fehlerhaften Wendungen die alten schon so und so oft korrigierten Fehler gewöhnlichsten Schlages auf.

Kein Wunder! Diese Sprachfehler hat der Schüler gleichsam mit der Muttermilch eingesogen durch den zu Hause gesprochenen Dialekt oder, was noch schlimmer ist, durch das verderbte »Hochdeutsch«, welches in manchen gebildeten Familien geredet wird.

Er hört und spricht die fehlerhaften Ausdrücke täglich und stündlich. Die Schulsprache hört er nur einige Stunden des Tages, den Dialekt während der ganzen übrigen Zeit.

Die Schwierigkeit, die der Mundart entstammenden Fehler auszurotten und die mangelhafte und verderbte Sprache des Schülers durch ein gutes Hochdeutsch zu ersetzen, liegt auf der Hand. Prüfen wir demgegenüber die der Schule zu gebote stehenden Mittel und die gewohnheitsmäfsige Anwendung derselben!

Dafs der gesamte Unterricht, ja der Unterricht überhaupt an der Erreichung des angedeuteten Zieles zu arbeiten hat, kann um so weniger bestritten werden, als ein lebendiges Sprachgefühl für die Bedingung aller Sprachbildung angesehen werden mufs, das Sprachgefühl aber nur durch den Gebrauch der Sprache, durch Hören und Sprechen, erzeugt wird. Ebenso unerläfslich wie die eigene mündliche und schriftliche Übung des Schülers in der Muttersprache ist bei Verstöfsen desselben die Berichtigung bezw. Belehrung des Lehrers. Es kann aber auch kein Zweifel darüber bestehen, dafs die Berichtigung im mündlichen Unterrichte nur eine gelegentliche sein und die Rücksicht auf die sprachliche Form niemals den Gang des Unterrichtes stören darf, indem sie das sachliche Moment in den Hintergrund drängt.

Dieser Umstand, sowie die zahlreichen und mannigfaltigen Sprachfehler des Schülers fordern die Erteilung des grammatischen Unterrichtes in der Volksschule, da nur durch diesen eine systematische Bekämpfung der Sprachschwierigkeiten ermöglicht wird. Die Grammatikstunde dient aber keineswegs, wie sie sollte, lediglich der Bekämpfung der Sprachfehler und der Weckung und Befestigung des Sprachgefühls. Viele Lehrer können sich mit dem Gedanken nicht befreunden, beim Betriebe des grammatischen Unterrichtes alles Regelwerk auf ein Mindestmafs zu beschränken. Dafs Begriffe wie Dingwort, Zeitwort, Eigenschaftswort u. a. im Deutschunterrichte nicht entbehrt werden können, wollen wir durchaus nicht in Abrede stellen; doch es kommt sehr darauf an, wie man dieselben vermittelt. Nicht durch abstrakte Definition, sondern durch den Gebrauch werden die Schüler sie unterscheiden lernen.

Wenn auch in den letzten Jahren von den Methodikern die Übung als das wichtigste Moment der Sprachlehre betont wird, auch dann und wann Streifzüge auf das Feld der mundartlichen Fehler unternommen werden, so wuchert doch dieses eingewurzelte Unkraut zu üppig, um auf diese Weise gänzlich ausgerottet zu werden. Die eine Stunde Sprachlehre genügt nicht, um den verderbenden Einflufs des aufserhalb der Schule stets gebrauchten Dialektes völlig brach zu legen, zumal die Methodik

des in Rede stehenden Unterrichtsgegenstandes je nach den in den verschiedenen Gegenden herrschenden Dialektfehlern immer wechselnde Schwierigkeiten bietet.

In einem Punkte stimmen jedoch die Mundarten des Ostens und des Westens unserer preufsischen Monarchie, von Stadt und Land überein, und wir denken: in der Hauptsache, nämlich der Verwechselung der abhängigen Fälle.

Der Kampf gegen die verderblichen Einflüsse der Mundart mufs sich darum in erster Linie gegen den unrichtigen Gebrauch der vier Fälle richten. Diesen Gedanken hat der Verfasser des bei Frickenhaus in Mettmann erschienenen Werkchens »Sprachstoffe zur Einübung der abhängigen Fälle«, Herr L. Link, aufgegriffen und ein nach methodischen Gesichtspunkten geordnetes reichhaltiges und zugleich wertvolles Übungsmaterial zusammengestellt. Das Büchlein ist für die Hand des Volksschülers bestimmt und kann sowohl des billigen Preises (25 Pf.), als auch der praktischen und passenden Ausstattung wegen zur allgemeinen Anschaffung nur empfohlen werden.

Da der Verfasser von einem Anschlusse an den Lehrplan der Volksschule abgesehen hat und absehen mufste, hat er seine »Sprachstoffe« unter den Hauptrubriken »Der 2. Fall«, »Der 3. Fall«, »Der 4. Fall« zusammengestellt und beim 2. Falle z. B. eingeteilt nach der Abhängigkeit von einem Dingworte, einem Zeitworte, einem Eigenschaftsworte, einem Verhältnisworte. Die einzelnen Übungen schreiten streng nach der Schwierigkeit fort und zeichnen sich durch Mannigfaltigkeit aus; die Beispiele, welche je nach der Natur des Stoffes eine Ergänzung, eine Umstellung, die Beantwortung einer Frage, eine Erweiterung u. s. w. fordern, sind den verschiedensten Gebieten entnommen und weisen durchgehends gehaltvolle Sätze auf. — Obwohl Link's »Sprachstoffe« keinen lehrplanmäfsigen Stufengang innehalten, würde sich dem Lehrer häufig Gelegenheit bieten, dieselben in innige und fruchtbringende Verbindung mit dem Unterrichte zu setzen und sowohl als Schul- wie als Hausaufgaben zu verwerten.

Es ist unsere Überzeugung, dafs die Volksschule bei einer solchen systematischen Bekämpfung der Fallverwechselung, wie sie Links »Sprachstoffe« ermöglichen, der Lösung der Aufgabe, den Schüler mit einem richtigen Gefühl für die hochdeutsche Sprache auszustatten, einen Schritt näher kommen wird.

Crefeld. W. Rübenkamp.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts.

Vom **Herausgeber.**

(Schluſs.)

6. Kommentare.

A. J. Endris, Die Behandlung von Gedichten in der Volksschule. Wiesbaden, R. Bechtold u. Comp. 40 S. 0,75 M.

Diese von der Kgl. Regierung in Wiesbaden mit dem ersten Preise der Seebode-Stiftung gekrönte Schrift bringt in knapper, übersichtlicher Form eine gute Anleitung zur schulgemäſsen Behandlung von Gedichten; neue Gedanken enthält sie freilich nicht.

Emil Schneider, Hauptlehrer an der Ketzerbachschule zu Marburg, Lehrproben über deutsche Lesestücke. 1. Bd.: Für die Unterstufe. Marburg 1895, Karl Kraatz. 304 S. 3 M.

Reinhold Jülicher, Lehrer in Rixdorf-Berlin, Präparationen zur unterrichtlichen Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule. 1. Bd.: 80 Sprachstücke für die Mittelstufe. Berlin, R. Mickisch. 184 S. 2 M.

K. Dorenwell, Präparationen zur methodischen Behandlung deutscher Musterstücke. Ein Handbuch für Lehrer zum Gebrauch in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten und in den Mittel- und Oberklassen von Volks- und Bürgerschulen. 1. Teil. Hannover 1895, C. Meyer (G. Prior). 232 S. 2,50 M.

Die Lehrproben über deutsche Lesestücke schieſsen seit einigen Jahren wie Pilze aus der Erde. Schade nur, daſs sich in allen Büchern fast stets dieselben Stücke behandelt finden; an manche andere Stoffe scheint sich niemand heranzuwagen. Diese Erfahrung macht man auch bei der Durchsicht der obigen Bücher, die im übrigen alle drei empfohlen werden können. In der Art der Behandlung unterscheiden sie sich nicht wesentlich voneinander. Schneiders Buch schlieſst sich in erster Linie an die vom hessischen Lehrerverein herausgegebenen Lesebücher, das Buch von Jülicher an die Lesebücher von Wetzel-

Schumann oder Wetzel-Büttner, während Dorenwell zunächst die Lesebücher von Hopf und Paulsieck, von Flügge und das Hannoversche Lesebuch berücksichtigt hat.

E. Kuenen, Prof., und **M. Evers,** Direktor, Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium. 1. Bändchen: Schillers Wilhelm Tell, von Ed. Kuenen. 4. Aufl. 115 S. 1 M — 11. Bändchen: Goethes Egmont, von Dr. Fr. Vollmer. 113 S. Leipzig, Heinr. Bredt.

Die beiden Hefte enthalten alles, was der Lehrer zur Erläuterung und Würdigung der Dramen zur Hand haben mufs, und sind zur Vorbereitung auf den Unterricht bestens zu empfehlen. Welchen Anklang die Sammlung gefunden hat, geht auch daraus hervor, dafs von dem ersten Bändchen in wenigen Jahren die 4. Auflage vorliegt.

M. Evers, Direktor, Schillers Glocke. Neue Textausgabe mit veranschaulichender Erklärung, eingehender Erläuterung und umfassender Würdigung. 194 S. 1,25 M.

J. Steiger, Schillers Lied von der Glocke. Für mittlere und höhere Schulen bearbeitet. Bern 1894, Schmid, Francke u. Co. 148 S.

J. Geisel, Seminarlehrer, Der Glockengufs. Materialien zur Besprechung des Schillerschen Liedes von der Glocke. Mit 8 Abbildungen. Für den Gebrauch in höheren Lehranstalten. 31 S. 0,75 M.

Drei Erläuterungen von Schillers unsterblichem Liede, die sämtlich in ihrer Art empfehlenswert sind. Die umfassendste und gründlichste ist die Arbeit von Evers, die schulgemäfseste die von Steiger, während Geisel durch seine detaillierte Beschreibung des Glockengusses beide ergänzt.

C. Schmidt, Faust, ein Menschenleben. Versuch einer harmonistischen Analyse. Berlin 1895, Rosenbaum u. Hart. 168 S. 3 M.

Die Faust-Litteratur ist bekanntlich schon fast ins Unübersehbare gewachsen, und noch immer wieder versucht sich der Menschengeist an dieser gewaltigen Dichtung. Der Verf. obiger Schrift geht neue Wege. Ihm ist der Faust ein organisches Ganzes. Ausgehend von sich und dem Leben und nicht von Urkunden sucht er deshalb insbesondere die Einheit der Dichtung blofszulegen und die handelnden Personen nach Charakter und Wesen zu zeigen. Wer ein Faust-Verehrer ist — und in gewissem Sinne ist es ja ein jeder —, wird auch diesen neuen Versuch zur Entsiegelung des Testamentes Goethes nicht unbeachtet lassen dürfen.

9. Litteraturgeschichten; Bücher über Poetik.

Dr. Gottlob Egelhaaf, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte. 10. Aufl. Leipzig 1894, O. R. Reisland. 185 S. geb. 2,40 M.

Dr. Otto Lyon, Abrifs der Litteraturgeschichte. 3. Aufl. Leipzig 1895, B. G. Teubner. 142 S.

Dr. Fr. Zurbonsen, Oberlehrer, Deutsche Litteraturkunde. Leitfaden für höhere Schulen. 2. Aufl. Berlin 1894, Nicolai. 158 S.

Prof. Dr. Gotthold Klee, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte. Für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Dresden 1895, Georg Bondi. 180 S. 1,50 M.

Dr. J. Wychgram, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte. 2. Aufl. Bielefeld u. Leipzig 1894, Velhagen u. Klasing. 154 S. 1,25 M.

Dr. K. Heilmann, Geschichte der deutschen National-Litteratur. Ein Hilfsbuch für Schule und Haus. 2. Aufl. Breslau 1895, Emil Hirt. 148 S. 1,60 M.

G. Hotorp, Seminar-Oberlehrer, Lehrbuch der deutschen Litteratur. Für Lehrer und Seminaristen. Halle a/S. 1895, G. Schrödel. 227 S. 2,80 M.

Es geht einem das Herz auf, wenn man diese Litteraturgeschichten durchsieht und sie mit den älteren vergleicht, den bekannten Kluge nicht ausgeschlossen, der auch im Grunde bei den guten Vorsätzen weiser Stoffbeschränkung stehen geblieben ist. Mit welchem Ballast von Namen sind diese älteren Bücher beschwert, die ohne die herkömmliche Aufnahme in die Litteraturgeschichte längst und nicht mit Unrecht gänzlich vergessen sein würden. Damit haben die vorliegenden Litteraturgeschichten gründlich aufgeräumt: die Dichter sind wirklich in weitem Siebe gesiebt. Durchaus im Mittelpunkte stehen die beiden Blütezeiten, ganz wesentlich wie natürlich die zweite; aber auch in ihnen ist eine Beschränkung auf die besten poetischen Geistesblüten erstrebt worden. Was an bemerkenswerten Erscheinungen zwischen den beiden Zeitaltern liegt, ist lediglich der Verbindung halber, was die nachgoethische Zeit erzeugt hat, zur Orientierung des tastenden jugendlichen Geistes ganz kurz skizziert worden. Am weitesten in der Beschränkung gehen die Bücher von Dr. Zurbonsen und Dr. Heilmann, die auch in der Darstellung erkennen lassen, dafs ihre Verfasser gewiegte Schulmänner sind. Hotorps Buch, für Lehrer und Seminaristen bestimmt, ist keine eigentliche Litteraturgeschichte: in drei Teilen, die mit den Namen Jugend-, Volks- und klassische Litteratur benannt sind, behandelt es den litteraturgeschichtlichen Stoff, auf diese Weise vom Leichten zum Schweren stufenweise fortschreitend.

Dr. Otto Lyon, Abrifs der deutschen Poetik. Leipzig 1893, Teubner. 80 S.

Fr. Durmayer, Grundzüge der Poetik. 2. Aufl. Nürnberg 1894, Kron. 91 S. 1 M.

Zwei Lehrbücher der Poetik, die, inhaltlich korrekt und sprachlich sauber abgefafst, ihren Zweck erfüllen. Das erste ist mehr für höhere, das zweite für mittlere Schulen berechnet.

Albrecht Thoma, Das Drama. Eine gemeinverständliche Darstellung seines Wesens und seines Baues. Gotha 1893, Thienemann. 48 S.

— —, Das Studium des Dramas an Lessings Meisterwerken. Gotha 1895, Thienemann. 108 S. 1,40 M.

Der Verf. hat sich eingehend und liebevoll mit dem Gegenstand seiner Arbeit beschäftigt und das Ergebnis seines Studiums in den obigen beiden Schriften niedergelegt, die wir bestens empfehlen können.

10. Grammatische und orthographische Schriften.

H. Nowack, Seminarlehrer, Sprachstoffe für die Volksschule zur Übung im richtigen Schreiben und Sprechen. Lehrerheft: Diktatstoffe, nebst Anweisung zur Benutzung der Schülerhefte und weiterem Übungsmaterial. 6. Aufl. Berlin 1895, Ferd. Hirt. 119 S.

Ein unentbehrliches Hilfsmittel für denjenigen, der die weitverbreiteten Schülerhefte des Verf. benutzt. Der Name des Verf. verbürgt die praktische Brauchbarkeit der Arbeit.

E. Römermann, Ausführliche und vollständige Sprachlehre zum Gebrauch in Volksschulen. 1. Heft: Für die Mittelstufe. 6. Aufl. 32 S. 0,20 M. — 2. Heft: Für die Oberstufe. 6. Aufl. 48 S. 0,30 M.

Karl Martens, Deutsche Sprachübungen. Methodisch geordnete Übungen im richtigen Schreiben und Sprechen. Für Volks- und Bürgerschulen. 3. Heft (Oberstufe). Hannover 1894, Manz und Lange. 60 S. 0,40 M.

J. F. Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze und Aufgaben für den Sprachunterricht in Elementar- und Fortbildungsschulen. Ausgabe B in 3 Heften: 1. Heft, 40 S. 0,25 M. — 2. Heft, 64 S. 0,40 M. — 3. Heft. 64 S. 0,40 M. Stade 1894, Fr. Schaumburg.

Dr. Spiefs und **Prof. Berlet,** Deutsche Schulgrammatik. Erster Kursus, für den Unterricht in den untersten Klassen höherer Lehranstalten berechnet. Frankfurt a./M., Kesselringsche Buchhandlung. 39 S.

Dr. W. Jütting, Die deutsche Sprache. Methodisch behandelt für Bürger-, höhere Mädchen-, Mittelschulen und Präparanden-Anstalten. 3. Aufl. bearbeitet von Dr. H. Zimmermann. Hannover 1892, C. Meyer (G. Prior). 141 S. 0,80 M.

Herm. Rosenburg, Lehr- und Übungsbuch der deutschen Sprache für Präparanden-Anstalten. Berlin 1895, Ferd. Hirt. 190 S.

A. Lieb, Übungsbuch zur Wiederholung der deutschen Grammatik. Für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Nürnberg 1894, Korn. 125 S. 1,40 M.

Arth. Haese, Gurckes deutsche Schulgrammatik. Für technische Lehranstalten bearbeitet. Hamburg 1894, Otto Meistner. 210 S.

Die vorliegenden Hefte können für die Schulgattungen, für welche sie auf dem Titel bezeichnet sind, als brauchbar bezeichnet werden. Soweit sie für Volks- und Bürgerschulen berechnet sind, ist mit Sorgfalt nur das ausgewählt, was wirklich praktischen Wert hat, was zum richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch durchaus notwendig ist. Was nur theoretisches Interesse hat, ist von den meisten dieser Bücher ausgeschieden.

W. Seytter, Kurzgefafste Deklinationslehre für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. Efslingen 1893, W. Langguth. 32 S.

A. Maushake, Übungsstoffe zur gründlichen Einübung der Sprachfälle in Volks- und Bürgerschulen. Eine Ergänzung zu jedem Sprachhefte. Dessau 1894, R. Kahle. 62 S. 0,40 M.

Rektion und Flexion sind bekanntlich die beiden Angelpunkte, um die sich der grammatische Unterricht in der Volksschule drehen mufs. Wer hierfür nach einem zweckmäfsig ausgewählten Stoffe sucht, dem seien die obigen beiden Hefte empfohlen.

R. Dietlein, Der Rechtschreibschüler. Übungsstoffe zur Wiederholung und Befestigung in der neuen Schulorthographie. 6. Aufl. Wittenberg 1893, R. Herrosé. 47 S. 0,20 M.

Ernst Kuhl, Deutsche Rechtschreiblehre. Ein Hilfs- und Übungsbuch für den orthographischen Unterricht auf drei Klassenstufen. 1. Stufe. 11. Aufl. 30 S. 0,40 M. — 2. Stufe. 9. Aufl. 32 S. 0,40 M. — 3. Stufe. 7. Aufl. 30 S. 0,40 M. Gotha 1893, Thienemann.

Joh. Meyer, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 10. Auflage. Hannover 1894, C. Meyer (G. Prior). 64 S. 0,30 M.

Der deutschen Rechtschreibung Nürnberger Trichter. Ausgabe A (für Volks- und Bürgerschulen). Braunschweig 1894, Appelhans u. Pfenningstorff. 16 S. 0,30 M.

Die ersten drei Hefte haben sich, wie die zahlreichen Auflagen bezeugen, in der Praxis bewährt. Die Reimereien des letzten Heftes sind nichts weiter als eine wertlose Spielerei. Mein eigenes Heft erscheint augenblicklich in 11. Auflage.

Dr. O. Glöde, Die deutsche Interpunktionslehre. Die wichsten Regeln über die Satz- oder Lesezeichen und die Redestriche. Leipzig 1893, B. G. Teubner. 33 S.

C. Andreas, Diktatstoff für die Mittelstufe. Oranienburg 1894, Freyhoff. 40 S. 0,50 M.

Paul Th. Hermann, Diktatstoffe. Im Anschlufs an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganze bearbeitet. Leipzig 1895, Wunderlich. 162 S. 1,60 M.

Praktisch angelegte Hefte, die wir empfehlen können. Unsern vollen Beifall hat das Buch von Hermann, da es, wie schon der Titel sagt, nur in sich abgeschlossene Ganze als Diktatstoff bringt.

A-B-C, Neue Schrift! Versuch einer neuen deutschen rechtschreibung, mit regeln und wörterverzeichnis. Berlin 1893. Max Hoffschläger.

Anstatt immer wieder mit neuen Vorschlägen zur Vereinfachung unserer Rechtschreibung an die Öffentlichkeit zu treten, thäte man wirklich besser, zunächst dem von Fricke gegründeten Verein weitere Kreise zu erschliefsen und etwaige Verbesserungsvorschläge dort zur Debatte zu stellen. Dadurch würde schliefslich doch vielleicht etwas erreicht, während die Broschüren eines einzelnen sang- und klanglos untergehen.

II. Stilistische Schriften.

M. Falk, Materialien zu einer Lehre vom Stil. Jena 1894. Mauke. 48 S.

Dr. L. Cholevius, Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Briefen an einen jungen Freund. Leipzig 1893. B. G. Teubner. 194 S.

Dr. Otto Lyon, Kurzgefafste deutsche Stilistik. 3. Auflage. Leipzig 1893. B. G. Teubner. 94 S.

Falks Schrift ist ein wertvoller, auf selbständigen Studien beruhender Beitrag zu der Lehre vom Stil. Auf Vollständigkeit macht die Arbeit keinen Anspruch; sie zählt aber doch eine beträchtliche Anzahl von den Forderungen auf, denen eine sprachliche Darstellung genügen mufs. Die beiden andern Bücher sind praktische Anleitungen, die ihre Brauchbarkeit für den Unterricht schon bewiesen haben.

Dr. Otto Dingeldein, 300 kleine Aufsätze erzählenden Inhalts. Giefsen 1895. Emil Roth. 132 S. 1,60 M.

A. Lieb, Der Aufsatzunterricht in der Volksschule. 1. Teil: Für die Unterklasse. 68 S. 0,60 M. – 2. Teil: Für die Mittelklasse. 166 S. 1,20 M. — 3. Teil: Für die Oberklasse. 188 S. 1,20 M. Nürnberg 1894. Fr. Korn.

J. Stoffel, Der Aufsatz in der Volks- und Mittelstufe. 1. Teil. 132 S. 1,50 M. — 2. Teil. 167 S. 2 M. Halle a. S. 1893. Schrödel.

R. Dorenwell, Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen. 1. Teil. 3 Aufl. 294 S. 3,50 M. 2. Teil. 3. Aufl. 320 S. 3,50 M. Hannover 1895. C. Meyer (G. Prior).

R. Herberger u. C. Düring, Theorie und Praxis der Aufsatzübungen. 1. Teil. 2. Aufl. Dresden 1893. Bleyl u. Kämmerer. 96 S.

Paul Th. Hermann, Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen der Volksschule und für Mittelschulen. Leipzig 1895. E. Wunderlich. 210 S. 2 M.

A. Lieb, Deutsche Aufsätze mit Dispositionen zum Gebrauch in Fortbildungsschulen, Töchterinstituten, Lehrerbildungsanstalten. Nürnberg 1896. Loeb. 280 S. 2,50 M.

Dr. R. Heinze u. **Dr. W. Schröder**, Aufgaben aus deutschen Dramen. 1. Teil: Aufgaben aus Wilhelm Tell. 89 S. 0,80 M. — 2. Teil: Aufgaben aus »Die Jungfrau von Orleans«. 86 S. 0,80 M. — 3. Teil: Aufgaben aus »Wallenstein«. 118 S. 1 M.

Wir sind im Prinzip gegen alle Aufsatzsammlungen, da wir die Überzeugung haben, dafs die Aufsätze aus dem Unterrichte herauswachsen müssen, und jeder Lehrer am besten selber wissen mufs, welche Form für den Standpunkt seiner Klasse die passendste ist. Wer aber nach einem Hilfsmittel sucht — und bei richtiger Verwendung kann es ja auch von Segen sein — dem bieten die obigen Bücher eine reiche Auswahl passender Arbeiten für alle Unterrichtsverhältnisse.

Chr. Leibbrand, Der Geschäftsaufsatz. Efslingen 1895, M. Langguth. 74 S.

Th. Jäger, Der gewerbliche Aufsatz. Wittenberg, R. Herrosé. 49 S.

Zwei praktisch angelegte Heftchen, das erste für Volks-, Sonntags-, Winterabend- und ländliche Fortbildungsschulen, das andere für Handwerker- und städtische Fortbildungsschulen berechnet.

12. Schriften über den Schreibunterricht.

Skrobek, Methodischer Leitfaden für den Schreibunterricht in der Volksschule. Zum Gebrauch in Schullehrerseminarien und Volksschulen. Leipzig 1895, Dürr. 48 S. 1 M.

Michael Klinkhammer, Der Schreibunterricht und das Schülertagebuch. Paderborn 1895, Ferd. Schöningh. 64 S.

Je geringer die Anzahl der Anleitungen zu einer zweckmäfsigen Erlernung des Schreibunterrichts sind, desto freundlicher werden diese beiden Schriften gewifs aufgenommen werden. Das zweite Heft enthält aufserdem dankenswerte Angaben über die Einrichtung von Schülertagebüchern, die den praktischen Schulmann verraten.

13. Vermischtes.

Prof. Dr. O. Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. Leipzig 1895, B. G. Teubner. 252 S.

Dr. Otto Lyon, Bismarcks Reden und Briefe, nebst einer Darstellung des Lebens und der Sprache Bismarcks. Leipzig 1895, Teubner. 242 S.

Dr. Otto Lyon, Festschrift zum siebzigsten Geburtstage Rudolf Hildebrands in Aufsätzen zur deutschen Sprache und Litteratur, sowie zum deutschen Unterrichte von Biltz, Brenner, Feist, Fränkel, Franke etc. Leipzig 1894, Teubner. 364 S.

Wir müssen uns mit der Anzeige dieser Schriften begnügen, können aber nicht unterlassen hinzuzufügen, dafs jeder Lehrer des Deutschen dieselben gelesen haben müfste.

Anhang.

Dr. Göhl, 60 Volksschulaufsätze als Ergebnis je 14 tägiger Lese-, Rede-, Aufsatz-, Sprachlehr- und Rechtschreibungsübungen. Angeschlossen an Lesestücke aus den Jütting-Weberschen Lesebüchern.

In diesem Werke liegt Theoretisches und Praktisches vor, indem der erste Teil die Darstellung des Verfahrens im deutschen Unterrichte behandelt und der zweite Teil die praktische Ausführung und Anwendung der methodischen Bestimmungen des ersten Teiles giebt. Göhl verlangt und führt praktisch durch einen organischen Zusammenschlufs aller Fächer des Deutschunterrichts, so dafs die Besprechung eines Lesestückes nach der psychologischen Art und Weise der Formalstufen zu Grunde gelegt wird, dessen zum geistigen Eigentume des Kindes gebrachter Stoff dann das Material zu Aufsatz-, Sprachlehr- und Rechtschreibungsübungen liefert.

Das Buch ist mir und vielen anderen das sympatischste, das auf dem Büchermarkte im Gebiete des Deutschunterrichts erschienen ist; es ist gediegen sowohl im theoretischen als auch im praktischen Teile; denn seine Theorie und Praxis weisen nach und veranschaulichen die Richtigkeit und das grofsartig Vorteilhafte und Interessante einer Verbindung und Zusammenschliefsung aller Deutschfächer, so dafs hinfort die Kinder sich nicht mehr in den Aufsatzstunden in augenblicklich fernliegende Gedankenkreise versetzt sehen oder gar noch in den Sprach- und Rechtschreibelektionen durch aus allen möglichen Gebieten zusammengewürfelte sogenannte Muster- und Anschauungssätze in derselben Stunde aus einem Gedankenkreise in den andern gerissen werden und so über dem Ersterfassen des Inhaltes ihre Kraft nicht einzig und allein auf das grammatische oder orthographische Lehrobjekt zu richten vermögen, so dafs diese Zersplitterung der geistigen Kraft schnell Interesselosigkeit und Erlahmung zur Folge hat und die Unterrichtsresultate nur ganz minimal ausfallen. Die Ausführung dieses schöpferischen Gedankens eines Zusammenschlusses aller Fächer des Deutschunterrichts verlangt Göhl in einer Art und Weise, die nicht blofs nach Psychologie riecht, sondern wirklich psychologisch ist, so dafs sich der Lehrer Schritt um Schritt auch auf dem Gesamtgebiete des Deutschen die Frage vorzulegen hat: Wie arbeitet die Psyche, und wie hast du darnach deinen Unterricht zu gestalten?

Von diesen Hauptpunkten abgesehen, ist noch als glücklicher Griff anzuerkennen und als nachahmenswert zu empfehlen, das Bezugnehmen und Durcharbeiten der verschiedenen §§ des vom sächsischen Kultusministerium herausgegebenen Regeln- und Wörterverzeichnisses, das laut Verordnung in den Händen der Schüler sächsischer Schulen sein soll.

Wenn hiermit das Göhl'sche Buch durchaus empfohlen worden ist, so soll hinwiederum doch nicht gesagt sein, dafs an ihm keine Ausstellungen zu machen wären. Ich beanstande vielmehr dieses:

1. Es wäre mit Wohlgefallen begrüfst worden, wenn die Stellung der Lesestücke im Lehrplan der Volksschule unter dem Gesichtspunkte der stofflichen Konzentration zu den anderen Fächern noch hervorgehoben worden wäre, so dafs man schon auf den ersten Blick gesehen hätte, wie heutzutage jeder Autor bei der Stoffauswahl in jeglichem Fache auch diese Frage des Ineinandergreifens der Unterrichtsgebiete geflissentlich in das Bereich seiner Überlegungen zu ziehen hat.

2. Es ist als ein Mangel zu bezeichnen, dafs nicht je eine ausgeführte praktische Besprechung eines Lesestückes an der Spitze der Abteilungen für das 3. und 4., 5. und 6., 7. und 8. Schuljahr steht.

3. Es ist nicht gut, das Lesestück auf der Stufe der Darbietung einzig vom Schüler lesen zu lassen; denn dadurch begiebt sich der Lehrer eines Mittels, auf das Gemüt der Kinder einzuwirken und die Schüler durch den Reiz und das Fesselnde eines guten Vortrags für das Stück von Anfang an zu erwärmen, wie dadurch auch darauf verzichtet wird, schon durch das mustergiltige betonte Vorlesen manche schwierigere Stellen sofort zum Verständnis zu bringen und sich der Mühe eines Besprechens zu entheben, also Zeit zu sparen.

4. Die Weise, allein die Schüler sofort lesen zu lassen, wird dadurch noch nachteiliger, sofern dieses Lesen auch nur abschnittweise geschehen soll, um darauf gleich für diesen Abschnitt die Sachvertiefung etc. anzuschliefsen. Das halte ich nicht für richtig, weil das Gemüt nach einem Totaleindrucke strebt und die Teile im Lichte des Ganzen erst das rechte Schlaglicht zum Verständnis finden, die Schüler aber der Versuchung ausgesetzt sind, unbekümmert um das Verlangen des Lehrers, nur bei dem jeweiligen Abschnitte zu verweilen, weiter bis zum Schlusse zu lesen, um die natürliche seelische Spannung zu befriedigen.

5. Will es mir methodisch nicht feinsinnig genug abgewogen erscheinen, die Überschriften und Dispositionen in blofsen Hauptwörtern, in kahlen Einzelwortüberschriften zu bieten. Es müssen Sätze gewählt werden, aber nicht formellen, sondern recht sinnfälligen Inhaltes, weil das im Interesse schon der sprachlichen Ausbildung, wie auch im Interesse des leichteren Festhaltens der Sache liegt, welche konkreten Sätze aufserdem noch die so wichtige Reihenbildung der Vorstellungen vorbereiten, ja zuweilen die einzuprägende Vorstellungsreihe selbst bilden.

Doch das sind schliefslich nicht allzuschwer ins Gewicht fallende Ausstellungen im Hinblick auf das wohlgelungene grofse Ganze des Buches, und ich kann nur damit schliefsen, das Göhl'sche Werk nochmals zum Studium und nachschaffendem Gebrauche angelegentlichst zu empfehlen.

Penig. Paul Koch.

Neue Bücher und Aufsätze.

Im letzten Quartal des vorigen Jahres erschienen.

a) Bücher.

Bernstein, Alex., Die heutige Schulbankfrage. Eine übersichtliche Zusammenstellung der bisher bekannten Schulbanksysteme. (31 und Anh. 8 S. m. Abbildgn.) Berlin, Buchhandl. der deutschen Lehrer-Ztg. 0,50 M.

Beringer, Jos. Aug., Handfertigkeitsunterricht und Mittelschule. Eine Darlegung ihrer Beziehungen. (40 S.) Mannheim, J. Hermann. 1 M.

Hürbin, J.W., Mundart, Sprachunterricht und Rechtschreibung. (IV, 57 S.) Aarau, H. R. Sauerländer u. Co. 0,80 M.

Jonas, J. A., Erfahrung und Anschauung als Grundlage der religiösen, sittlichen, vaterländischen u. bürgerlichen Erziehung. Eine Mahnung zur Reform des Unterrichts. (VII, 247 S.) Essen, G. D. Bädeker. 2,80 M.

Kirchner, Fr., Katechismus der Psychologie. 2. Aufl. (VIII, 297 S.) Lpzg., J. J. Weber. 3 M.

Lindner, Schuldir., Dr. G. A., Die sittlich-religiöse Weiterbildung der Jugend durch die Fortbildungsschule. (24 S.) Leipzig, Dürrsche Buchh. 0,50 M.

Münch, Geh. Reg.- u. Prov.-Schulr., Dr. Wilh., Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. (46 S.) Berlin, R. Gärtner. 0,80 M.

Rothert, Prof. Dr. Ed., Karten und Skizzen aus der aufserdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte. (15 farb. Karten m. eingedr. u. IV S. Text.) Düsseldorf, A. Bagel. 3 M.

Rude, Ad., Quellenlesebuch f. d. Geschichtsunterricht in Volks- u. Mittelschulen. (X, 168 S.) Langensalza, Beyer u. Söhne. 1,60 M.

b) Aufsätze.

Bergfeld, Fr. Max, Frohschammers Auffassung der Philosophie und seine organische Methode, in Beziehung gebracht zur empirisch-philosophischen Methode. (Rh. Bl. f. Erz. u. Unt. 6.) Frankfurt a./M., Diesterweg.

Flemning, Über den jetzigen Stand des fremdsprachlichen Unterrichts. (Blätter f. d. Schulpraxis 6.) Nürnberg, Korn.

Kemper, Dr., Von Gedächtnisuntersuchungen. (Rh. Bl. f. Erz. u. Unt.) Frankfurt a./M., Diesterweg.

Kiest, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. (D. Bl. f. erz. Unt. 50. 51.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Köhler, Rich., Einiges über den deutschen Unterricht in unsern Schulen. (Pädag. 2.) Leipzig, Klinkhardt.

Köhler, Rich., Kosmopolitismus und Vaterlandsliebe in ihrem Verhältnis zu einander und zur Erziehung. (Frankf. Schulztg. 23. 24.) Frankfurt a./M., Alf. Neumann.

Pohlmann, Dr. Ad., Religionsunterricht und Schulaufsicht im Rahmen des Volksschulgesetzes. (Ev. Schulblatt 12.) Gütersloh, Bertelsmann.

Rifsmann, R., Sozialpädagogik. (Päd. Ztg. 48. 49.) Berlin, W. u. S. Löwenthal.

Schmidt, H., Konzentrationsversuche auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. (Päd. Ztg. 50. 51.) Berlin, W. u. S. Löwenthal.

Tews, J., Kinderarbeit. (D. Bl. f. erz. Unt. 52.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Wilke, Edm., Gehören sprachgeschichtliche Belehrungen in die Volksschule? (Pädag. Blätter 6.) Gotha, Thienemann.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 3. *März* 1896. **VII. Jahrg.**

Umgestaltung des Lehrplanes und der Organisation der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart.

Von **Joh. Homscheidt** in Crefeld.

Unser Thema erinnert an das diesjährige Vereinsthema des deutschen Lehrervereins: „Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart“. Und in der That, es bezweckt dasselbe wie jenes Thema; seine bestimmtere und begrenztere Fassung soll uns nur bewahren vor allgemeinen theoretischen Untersuchungen über das Bildungswesen überhaupt, über die Grundfragen der Pädagogik, über die sozialen Fragen der Gegenwart u. s. w. Denn diese Untersuchungen kommen, wie geistreich und lesenswert sie auch im einzelnen sein mögen, alle zuletzt in der einen oder anderen Umschreibung zu den längst feststehenden Sätzen: Die Schule hat durch harmonische Ausbildung aller natürlichen Anlagen und Kräfte der Seele und des Leibes eine richtige Charakter- oder Gesinnungsbildung vorzubereiten — ihr formales Ziel —; durch Berücksichtigung des Satzes: *non scholae, sed vitae discimus,* sich den Bedürfnissen des Lebens anzupassen — ihr materiales Ziel. Die Festsetzung und Begründung dieser bekannten und als richtig anerkannten allgemeinen Sätze ist gewifs von Zeit zu Zeit heilsam und lehrreich. Allein wie geringe praktische, wirklich greifbare Resultate kommen dabei zum Vorschein! Notwendiger und fruchtbringender für die Gegenwart ist es jedenfalls, die Verwirklichung der Theorie in der Praxis einer Prüfung und Untersuchung zu unterziehen. Denn dafs nach der Meinung unserer Zeit jenes theoretisch längst festgesetzte Ziel in der Praxis nicht verwirklicht wird, scheint doch die Veranlassung zur Aufwerfung der obigen Frage gewesen zu sein.

In welcher äufseren Form kommt nun die Theorie in der Schulerziehung konkret zum Vorschein? Für den Unter-

richt im Lehrplan, für die spezielle Erziehung in der Organisation der Schule. Es wäre also unsere Aufgabe zu zeigen, wie sich Lehrplan und Organisation zu gestalten haben unter der steten Beleuchtung der beiden Ziele. Aber die Forderungen der Gegenwart? Auch hiermit verhält es sich ähnlich wie mit den Bildungszielen. Es kann nicht Aufgabe der Schule bezw. ihrer Vertreter sein, Untersuchungen über die sozialen Fragen der Gegenwart und deren Lösungen anzustellen. Die sozialen Forderungen an die Schule in der Gegenwart klingen uns auch bereits in praktischer Gestalt entgegen aus den Erlassen des Kaisers über den Geschichtsunterricht, aus den Bestrebungen inbetreff der Jugendspiele, des Handfertigkeitsunterrichts und Haushaltungsunterrichts, der Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde und Gesundheitspflege. Versuchen wir daher, die Gestaltung des Lehrplanes und der Organisation der Schule — letztere nur insoweit, als sie sich nicht trennen läfst von der erziehlichen Seite des Lehrplanes — unter Anlegung des dreifachen Mafsstabes: des formalen Zieles der Erziehung, ihres materialen Zieles und der praktischen Forderungen der Gegenwart, zu bestimmen.

Die Hauptursache, dafs sich jene Forderung nach Umgestaltung zu verschiedenen Zeiten erhebt, scheint der Umstand zu sein, dafs der Erziehung zwei Ziele gesteckt sind, ein formales und ein materiales, dafs beide um den Vorrang kämpfen und gekämpft haben, und dafs, je nach dem Stande des Kampfes zu der Zeitströmung, diese als Regulator auftritt. Verfolgen wir zunächst einmal den Gang des Kampfes der beiden Ziele, um leichter zur richtigen Erkenntnis des gegenwärtigen Verhältnisses beider Ziele zu einander zu gelangen.

Non scholae, sed vitae discimus. In diesem Ausspruch liegt die Aufgabe ausgedrückt, die der Schule in den früheren Zeiten bis in unser Jahrhundert als einzige und alleinige Aufgabe gestellt war, und die auch jetzt noch als eine Hauptaufgabe gelten mufs. Aus dem praktischen Leben heraus kam das erste Bedürfnis nach Schulen, und sie wurden naturgemäfs nach diesem praktischen Bedürfnis allein eingerichtet. Je nach den verschiedenen Zeitepochen und Ländern war zwar die „*vita*" eine andere und sonach auch die Aufgabe der Schule unterschiedlich; aber jener Grundsatz war Leitmotiv für alle Mafsnahmen, gesetzliche und pädagogische, die inbetreff der Schule getroffen wurden. Die Schule hatte also nur einen materialen Zweck.

Mit Comenius, Rousseau und den Philanthropen beginnt ein neues Ziel sich Durchbruch zu verschaffen. Das Objekt an sich nach Körper und Geist gelangt zur Wertschätzung. Die harmonische Ausbildung aller Kräfte wird die Aufgabe,

die Hauptaufgabe der Schule, welche durch Pestalozzi allgemein zur Anerkennung gelangt und in die Praxis eindringt. Die Anhänger und Jünger Pestalozzis, namentlich Diesterweg, brachten dieses formale Ziel fast zur einseitigen Herrschaft. Formale Kraftbildung war seither die Losung. Diese sogenannte formale Richtung bedingte eine sorgsame Berücksichtigung der Psychologie. Herbart und seine Jünger haben wiederum eine gründliche Revision derselben veranlafst. Wie durch Pestalozzi die »Anschauung«, so wurde durch Herbart das »Interesse« der Lenker des pädagogischen Wagens. Diese Untersuchungen scheinen mit jedem Tage neue Resultate zu bringen, sodafs sie noch nicht als abgeschlossen gelten können.

Während das formale Ziel so seine tüchtigen Förderer hatte, blieb das materiale Ziel ohne die rechten Beschützer. Die Regulative in Preufsen suchten zwar den materialen Zweck wieder zur gebührenden Beachtung zu bringen, aber sie bewirkten das Gegenteil von dem, was sie wollten, und gaben der anderen Richtung die Bahn frei. In jüngster Zeit beginnen nun immer mehr Stimmen laut zu werden, die wieder dem *non scholae sed vitae* ihre Kraft und Unterstützung leihen (vgl. die Erlasse des Kaisers über Geschichte, die Bestrebungen für Handfertigkeitsunterricht, Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde, Haushaltungsunterricht für Mädchen, Jugendspiele etc.).

Allgemein aber in Vergangenheit und Gegenwart steht fest, dafs die Schule nur eine vorbereitende Bildung erstreben soll, die für jeden späteren Beruf notwendig, also allen Berufsarten gemeinsam ist, wenn auch wieder die Quantität dieser allgemeinen Vorbereitung verschieden ist. Besondere Berufsschulen für jeden Stand von Kindheit an zu fordern, ist niemals ernstlich vertreten worden. Die praktische Richtung suchte das Allgemeine des Berufs aus den Bedürfnissen des Lebens zu gewinnen, indem sie Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelte, und zwar nur solche, die für das spätere Leben nötig und nützlich waren. Sie mufste aber, abgesehen von der Vernachlässigung des auch für das Leben Allernotwendigsten, der Gesinnungsbildung, in der Stoffwahl unvollständig und unzulänglich bleiben, da über einzelne Fächer: Naturkunde, Zeichnen, Gesang, die einzelnen Berufe verschiedener Meinung sein müssen, weil sie verschiedenen Wert für sie haben und behalten werden. Da ferner das Leben, von verschiedenen Standpunkten aus betrachtet, sich verschieden ausnimmt, so wird manches gar nicht, manches falsch gewürdigt. Endlich konnte die praktische Richtung nur das Ende, das Lehrziel angeben, so dafs bei der Stoffauswahl und Stoffverteilung Ratlosigkeit herrschte, inbetreff der Methode

aber der Antrieb zum Nachsinnen und Vervollkommenen nicht geweckt und gereizt wurde.

Die formale Richtung hatte zwar das allen Menschen als Menschen Gemeinsame gefunden, wurde jedoch durch Hintenansetzen des allen Berufsarten Gemeinsamen, des praktischen Ziels, ebenso einseitig nach der anderen Richtung, und zwar auch in der Verfolgung ihres Hauptziels, der Gesinnungsbildung, da diese ja naturnotwendig im Leben wurzeln mufs und nur durch Berücksichtigung des wirklichen Lebens den vollen Wert erhält. Jedoch hat sie mit Hilfe der Psychologie ganz gewaltige Vorteile für den Lehrgang, die Stoffverteilung und namentlich für die Methode erzielt.

Schon Herbart deutet auf die Einseitigkeit beider Richtungen hin, indem er zweierlei Ziele unterscheidet, ein absolutes, welches für alle Menschen dasselbe ist, nämlich die Gesinnungsbildung, und ein relatives, welches sich nach der künftigen Berufsstellung zu richten hat und darum bei verschiedenen Ständen verschieden sein mufs. Er sucht nun beiden zugleich zu dienen, indem er bei der Auswahl der Lehrfächer nicht die verschiedenen geistigen Vermögen, die er ja auch verwarf, ins Auge fafst, sond rn die verschiedenen Arten der sachlichen Interessen: das empirische, spekulative, ästhetische einerseits, das ethische, religiöse, gesellschaftliche anderseits, die die Quellen der Selbstthätigkeit und Kraftbildung seien, — also die Quellen des Ziels der formalen Richtung. Jedes dieser Interessen weise aber zugleich auf die besonderen Objekte, auf die Lehrgegenstände hin, berücksichtige also auch das Ziel der materialen Richtung. —

Versuchen wir von dieser Grundlage aus die formale und materiale Richtung zu vereinigen. Es ist uns nun ja eine gemeinsame Quelle gewiesen, aus der beide schöpfen können. Als Hauptsatz stellen wir von vornherein auf: Die Verbindung des absoluten und relativen Ziels darf in der Praxis nicht in der bisherigen Weise, sondern mufs gerade umgekehrt geschehen, wenn wir den Forderungen des Lebens und den wirklichen Erfahrungen folgen wollen und nicht einer grauen Theorie.

Die Sachlichkeit der Interessen, die Objekte, müssen durch das Leben, nicht durch eine abstrakt konstruierte Sittlichkeit, bestimmt werden. Gewifs mufs die sittliche Gesinnung — das steht auch für uns fest — das oberste Ziel sein und bleiben. Nach Herbarts Theorie kann aber diese Gesinnung nur durch einen richtigen Gedankenkreis erzeugt werden; deshalb mufs bei ihm der Stoff des Gedankenkreises in erster Linie nach diesem Gesichtspunkte bestimmt werden,

die materiale Richtung hat dann eben zu nehmen, was nebenbei abfällt. Unseres Erachtens ist es jedoch verkehrt, die Sittlichkeit, zu der die Schule erziehen soll, abstrakt zu konstruieren. Nicht mit einem Schlage, durch Schaffen einer neuen sittlichen Gesinnung, wird die Schule die Welt umgestalten können, auch wenn wirklich durch Bildung des Gedankenkreises allein die richtige Gesinnung erzeugt werden könnte; denn die Schule wird nie allein den Stoff des Gedankenkreises erzeugen und seine Verarbeitung bewirken können, es sei denn, die Schüler würden von der Geburt bis zum 16. bis 17. Jahre dem Leben vollständig entzogen. Die Schule mufs sich vielmehr an das Bestehende anlehnen und im Kleinen zu ändern, zu bessern suchen. Der Inhalt der Sittlichkeit mufs zusammenhängen mit dem Anschauungs- und Ideenkreise des wirklichen Lebens. Aus diesem heraus müssen die sittlichen Ideen« ihr stoffliches Material zusammenstellen. Wir können täglich die Beobachtung machen, dafs aus einer recht klaren Einsicht, verbunden mit dem entsprechenden Gefühl, doch die rechte That nicht erfolgt, wenn das Gefühl nicht die Oberhand hat. Umgekehrt handeln viele sittlich gut ohne jedesmalige klare Einsicht, weil durch Beispiel, Gewöhnung und Zucht das sittliche Gefühl die Oberherrschaft erlangt hat. Und fordert das Leben nicht, dafs der Mensch in den meisten Lagen ohne intellektuelle Hülfe nach dem geläuterten und gestärkten sittlichen Gefühl handeln mufs? Wie wenig Menschen können überhaupt auf die erforderliche Stufe der intellektuellen Ausbildung gebracht werden! Wie spät erreicht der Verstand die nötige Reife! Und doch mufs schon das Kind in der Schule sich, sittlich bethätigen (und viele Menschen bleiben in dieser Beziehung ihr ganzes Leben Kinder). Die Verbote und Gebote der Schule, die Autorität des Lehrers, die Furcht vor der Strafe bleiben die Pfahlwurzel der Scheu vor bösen Thaten. Die religiösen Vorstellungen müssen der Hinterlist, sich dem strafenden Arme zu entziehen, einen Riegel vorschieben. Auch nach der positiven Seite wird der Mensch die Hoheit, die sittliche Norm und die Musterbilder nur dann annehmen und zur Richtschnur seines Handelns nehmen, wenn sie vorher schon eine Macht in ihm bildeten, sein Thun und Lassen bestimmten (Franke). Vom praktischen Standpunkte aus wird man diesen Ausführungen zustimmen müssen, wenn sich vom streng philosophischen Standpunkte aus vielleicht auch Einwendungen machen liefsen.

Aus dem Angeführten müssen wir folgern: nicht der Unterricht ist einziges Erziehungsmittel, sondern Gewöhnung, Zucht und Beispiel sind gleichberechtigt; weiter: der Unter-

richt darf nicht das alleinige Bestimmungsrecht über die erziehlichen Einrichtungen der Schule, also auch nicht über die Organisation haben; endlich: der Unterricht, der eine wirklich für das Leben brauchbare Gesinnung erzeugen soll — seine erziehliche Aufgabe —, mufs seine Stoffe durch die Forderungen, Anschauungen und Ideen seiner Zeit bestimmen lassen.

Da nun die materiale Bildung, das zweite Ziel des Unterrichts, ebenfalls durch das Leben bestimmt wird, so kommen wir auf die ungezwungenste Weise zu einer Verbindung beider Ziele und zu dem Satze: Das Leben mufs das formale und materiale Ziel des Unterrichts bestimmen, der Lehrplan wird nach den Forderungen der Zeit eingerichtet; die Gesinnungsbildung hat dadurch zugleich das beste Material, an welchem die formale Ausbildung aller geistigen Kräfte erstrebt werden mufs. Die Organisation aber mufs aufser dem Unterricht der Gewöhnung, der Zucht und dem Beispiele dienen.

Bei dem heutigen Stande der Psychologie und Methodik wird es nicht schwer fallen, den Lehrplan so einzurichten, dafs der Unterricht auch unter diesen Umständen seiner formalen Aufgabe gerecht wird, wofern nur eine naturgemäfse, den Forderungen des Lebens entsprechende Stoffauswahl stattfindet. Wie hat letztere daher zu geschehen?

»Es ist vorzugsweise die Heimat, welche die Seele mit jenen sinnlichen Vorstellungselementen erfüllt, welche die Grundlage aller späteren Bildung ausmachen. Durch die tägliche, Jahre andauernde Wiederholung dieser ersten heimatlichen Vorstellungen werden dieselben immer stärker und lebendiger. Dazu kommt die gröfsere Reizempfänglichkeit der kindlichen Natur. Nie empfinden wir wieder so lebhaft und geben uns den sinnlichen Eindrücken so widerstandslos hin wie in der Kindheit. Die Bedeutung dieses an und in der Heimat erworbenen reichen Vorstellungsmaterials wird uns erst recht grofs erscheinen, wenn wir bedenken, dafs keine neue Vorstellung in der Seele zur Macht gelangen kann, wenn sie nicht vorher mit der vorhandenen alten in Wechselbeziehung getreten ist. In diesem Prozesse der geistigen Aneignung oder Apperzeption zeigt sich das vorhandene alte Gedankenmaterial in den meisten Fällen stärker als das hinzukommende neue. Auch das Gefühlsleben hat sich in und an der Heimat entwickelt; es ist mit dem Vaterhause nebst seinen Bewohnern, mit Anger und Feld, Flur und Wald auf das innigste verwachsen (Heimweh) und erhält durch den Einflufs der Heimat einen unverwischbaren Stempel auf-

gedrückt. Ebenso wirken die Objekte und Erlebnisse der Heimat auf zahlreiche Willensentschliefsungen unserer Jugend ein. Wie viel gute Vorsätze werden gefafst, wenn Leid, Not und Tod über den Menschen hineinbrechen! Wie wird das Herz so weich und warm und der Wille zum Guten so stark! Mit welcher Macht brechen dann die kindlichen religiösen Gefühle hervor und behaupten sich oft fürs ganze Leben! Der Schauplatz solcher Gefühle und Willensakte, solcher Herzenskämpfe, solcher Wünsche und Vorsätze wird für jeden Menschen eine heilige Stätte. Nach einem wichtigen psychologischen Gesetze verbinden sich eben mit einem Gefühle immer diejenigen Wahrnehmungen, diejenigen Vorstellungen, welche gleichzeitig mit ihnen ins Bewufstsein treten. Auf diese Weise entstehen Vorstellungsverknüpfungen, sogenannte Komplikationen, die unauflöslich sind, und deren Glieder sich stets reproduzieren müssen«. (Heidemeyer.)

Aus dem Angeführten wird wohl zur Genüge hervorgehen, woher und wie wir uns die Stoffe gewählt denken, woher und wie sie gewählt werden müssen, sollen sie der Natur des Kindes, den Anschauungen und Ideen seines Lebenskreises, den Forderungen der Zeit entsprechen. Die Anknüpfung und Weiterbildung des heimatlichen Gedanken- und Anschauungskreises mufs der Leitsatz sein. Dann wird der Schüler nicht mehr in »zwei Welten leben, in der liebgewordenen wirklichen und in der gehafsten Schulwelt, der Welt der trockenen Buchstaben, Ziffern, Bilder und Zeichen«. Nun soll der Schüler allerdings auch ein Glied seines Volkes werden, aber deshalb braucht der heimatliche Stamm doch nicht abgeschnitten und neu gepfropft zu werden; vielmehr mufs die heimatliche Kultur und der heimatliche Charakter zum Volkscharakter, zur Kultur des Volkes erweitert werden, indem der heimatliche Stamm dazu auswächst; denn er bleibt ja meist im heimatlichen Boden stecken und zieht aus diesem und dem heimatlichen Leben seine Nahrung. Deshalb mufs die Heimat und das Leben der Heimat nicht nur die Grundlage, sondern auch der Rahmen des Lehrplanes bleiben, dann bleibt der Zusammenhang des geistigen Lebens, es bleibt die fortwährende Mithülfe der übrigen Erziehungsfaktoren, Haus und Leben, dann kann endlich allen Verhältnissen des Lebens vonseiten der Schule gleichmäfsig Rechnung getragen werden.

Nach Dörpfeld läfst sich das Leben in eine Vierzahl von Aufgaben zerlegen: 1) Nahrungserwerb, also Beruf, 2) Gesundheitspflege, 3) soziale Stellung in Familie, bürgerlicher und kirchlicher Gemeinde und im Staate (Familie, Gemeinde, Kirche und Staat beanspruchen ja auch ein Anrecht auf die

Schule), 4) die Ewigkeitsbestimmung, die auf Religion und Gottesglauben sich gründet. Um diese Lebensaufgaben erfüllen zu können, mufs der Mensch einerseits die intellektuellen Fähigkeiten zur Ausführung dieser Lebensaufgaben erwerben, sodann die rechte Gesinnung besitzen, damit er sie auch wirklich ausführt — und letzteres ist wichtiger als das erstere.

Die Ewigkeitsbestimmung des Menschen sowie die zur Ausführung seiner Lebensaufgaben nötige sittliche Gesinnung basieren auf der Religion, erfordern daher Religionsunterricht überhaupt; das kirchliche Leben bedingt konfessionellen Unterricht im besonderen, sowie die Einübung und Gewöhnung in die kirchlichen Gebräuche. Jeder Beruf und jede soziale Stellung verlangen in der Jetztzeit mündlichen und schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache, sowie Rechnen und allgemeine Übung der Sinne und des Verstandes. Diese vier Fächer haben auch für die Schule insofern und solange einen absoluten Wert, einen Selbstzweck, als die Beherrschung der Elemente dieser Fächer nötig ist, um den Unterricht, der die eigentliche sachlich-stoffliche Bildung vermitteln soll, beginnen zu können. Sie sind also in ihren Elementen für jeden späteren Unterricht und demnach für jede Art Schulen gleich und Voraussetzung; wir nennen sie daher formale Fächer. Im übrigen sind alle Berufsarten so ausgebildet und vervollkommnet, die soziale Stellung der einzelnen Menschen macht so verschiedene Anforderungen, dafs von einer speziellen praktischen Vorbereitung keine Rede sein kann. Allein die Berufsarten greifen auch wieder so ineinander, haben so viele Berührungspunkte, dafs unbedingt erforderlich ist, auf allen Gebieten des Lebens und des Berufes für apperzipierende Vorstellungen zu sorgen. Damit ist aber auch eine genügende Vorbildung geschaffen, das Interesse hat seine Voraussetzung und Richtung, die Weckung und praktische Übung mufs nun dem speziellen Fachunterricht in Schule und Leben vorbehalten bleiben. Die apperzipierenden Vorstellungen zu vermitteln, sie richtig zu behandeln und zu verknüpfen, ist Aufgabe der sogenannten sachlichen Fächer. Zeichnen, Handfertigkeitsunterricht können in der Volksschule nur allgemeine Übung der Sinne und Weckung des Interesses zum Zweck haben, keine spezielle Vorbereitung für einen besonderen Beruf. Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde etc. gehören nur insoweit und in der Art in die Volksschule, als sie die Vorstellungen und Begriffe vermitteln oder klären, die in der späteren sozialen Stellung in Gemeinde, Kirche und Staat nötig sind, damit das Interesse apperzipierende Vorstellungen findet. Die Gesundheitspflege verlangt Turnen und Jugendspiele sowie Belehrung über die Erhaltung der Gesund-

heit. Alle sachlichen Fächer aber müssen wurzeln in dem bisherigen Anschauungskreise, müssen diesen ordnen, klären, berichtigen, erweitern und vervollkommnen, stets mit ihm in Verbindung bleiben, so dafs für das Leben erzogen wird und dieses miterzieht. Man verzichte für die Volksschule daher darauf, die Stoffe dieser Fächer, wenn letztere sich aus dem Anschauungsunterricht als selbständige Disziplinen entwickeln, nun auch nach selbständigen Gesichtspunkten, die meistens der Natur des Faches nach der wissenschaftlichen Seite entsprechen, zu ordnen. Denn in der Volksschule können diese Fächer keinen Selbstzweck haben, sie brauchen daher auch nicht so angelegt zu werden, dafs ein wissenschaftliches Gebäude sie zur Grundlage nehmen könnte; das überlasse man den höheren Schulen. Der Aufgabe der Volksschule in diesen Fächern entsprechend, die dahin geht, den Zusammenhang des geistigen Lebens der Kinder, die fortwährende Mithülfe der anderen Erziehungsfaktoren zu bewahren, den Verhältnissen des praktischen Lebens gleichmäfsig Rechnung zu tragen, lasse man sie im Rahmen der Heimat und ordne sie darnach.

Es wäre nun festzustellen, ob die formale Seite der Erziehung bei dieser nur nach materialen Gesichtspunkten bestimmten Aufgabe schon voll zu ihrem Rechte kommt, oder ob sie noch besondere Forderungen stellt. Die intellektuelle Seite des Geistes kann an allen Stoffen formal gebildet werden, wenigstens mufs die Methodik die Stoffe so zurechtzulegen suchen. Die Willensbildung soll ihr stoffliches Material ja auch dem Leben entnehmen, die Methodik wird es wieder so zu gestalten wissen, dafs es formal bildet.

Der sittlichen Gefühlsseite soll ja zunächst durch das sachliche Material, dann auch durch Vorkehrungen in der Organisation zur Gewöhnung und Übung, durch Beispiel und Zucht Genüge geleistet werden. Nur das Gefühl nach der ästhetischen Seite hin könnte zu kurz kommen. Aber auch nach dieser Richtung mufs die Behandlung das meiste thun, und dann schliefsen unsere Ausführungen eine besondere Berücksichtigung desselben in der Auswahl passenden Stoffes gar nicht aus.

Sehen wir uns daher die Heimat mit ihrem Inhalte nach den angeführten Zwecken nun weiter näher an. Da springt sofort der Unterschied in die Augen zwischen Stadt und Land, Gebirge und Ebene, bevölkerter und weniger bevölkerter Gegend, zwischen armen und reichen Kindern, Beschäftigungsarten der Bewohner, Sitte und Lebensgewohnheit. Viele Einrichtungen in Organisation und Lehrplan werden durch diese Unterschiede einerseits unmöglich, anderseits aber auch teil-

weise unnötig, während wieder in manchen Gegenden unbedingt erforderliche Einrichtungen nach Lage der Dinge kaum zu schaffen sind. Das Leben pafst sich eben nicht der Schule an, sondern diese mufs sich dem Leben anpassen. Es wird also nicht angehen, alles auf einen Leisten zu schlagen und einen allgemeingültigen Lehrplan bis in die Einzelheiten aufzustellen, noch eine Organisation als absolut richtig zu bezeichnen. Vielmehr wird der Lehrplan auch schon dieserhalb in seinen Einzelheiten ein landschaftliches Gepräge annehmen müssen, worauf unsere aufgestellten Grundsätze ja auch hinzielen; die Gröfse der Schulsysteme wird ebenfalls in erster Linie durch die landschaftlichen Verhältnisse bestimmt werden müssen, da der Bezirk, aus welchem die Kinder zu einem System vereinigt werden, aus äufseren und inneren Gründen ein zusammengehöriger, nicht zu umfangreicher sein mufs.

Organisation und Lehrplan müssen also soweit von einander unabhängig sein, als die Organisation im Äufseren die Gröfse des Ortes berücksichtigt, im Inneren eine stetig gleichmäfsige und dadurch nachhaltige Einwirkung durch Beispiel, Gewöhnung und Zucht ermöglicht; der Lehrplan aber die formalen Fächer: Religion, Deutsch, Rechnen und Anschauungsunterricht in ihren Elementen absolut bestimmt, für die weiteren Ziele derselben aber und für die sachlichen Fächer die Heimat als Grundlage und bleibenden Rahmen nimmt, bei den technischen Fächern aber beide Gesichtspunkte verbindet.

(Schlufs folgt.)

Adam Smiths pädagogische Ansichten und Kritik derselben.

Von **Dr. Paul Bergemann** in Jena.

(Fortsetzung.)

Zweiter Abschnitt.

Die Gestaltung des Unterrichtes.

Wie steht es nun weiterhin mit den Unterrichtsgegenständen, welche Smith in den Schulen gelehrt wissen will? Was die Volksschulen betrifft, so fordert er für dieselben wenigstens, als ganz unentbehrlich, Lesen, Schreiben und Rechnen (Wealth S. 352); wenn irgend angänglich soll jedoch der Lehrplan noch um zwei weitere Unterrichtsgegenstände vermehrt werden, nämlich die Anfangsgründe der Geometrie und Mechanik: denn „es giebt kaum ein Geschäft, für das nicht Elementar-Kenntnisse in der Geometrie und Mechanik erwünscht wären, und das mithin die Leute nicht in diesen Kenntnissen, welche zu den erhabensten und nützlichsten Wissenschaften vorbereiten, befestigen und weiterbilden würde" (ebendas.). Wenn Smith sagt, dafs bei einem so beschaffenen Lehrplane die Schulbildung der niederen Volksklassen kaum etwas zu wünschen übrig lassen würde, so sind wir wohl sehr bereit, über eine solche Naivetät zu lächeln — aber wenn wir bedenken, wie es in jener Zeit um die Volksbildung, namentlich in seinem Vaterlande, bestellt war, so werden wir uns rasch eines besseren besinnen. Allerdings finden wir, wie allen Kennern der Geschichte der Pädagogik bekannt ist, lange vor Smith, bei Comenius, noch viel weitergehende Anforderungen an den Volksschullehrplan; aber gerade die weise Beschränkung unseres Philosophen in dieser Hinsicht bin ich sehr geneigt ihm hoch anzurechnen. Wer wird nicht den weiten Seherblick eines Comenius, vermöge dessen er Einrichtungen ferner Jahrhunderte antizipierte, bewundern! aber der das Nächstliegende und sofort oder doch bald Erreichbare erkennende Scharfsinn erscheint praktisch wertvoller. Gerade im vorliegenden Falle bestätigt die Rich-

tigkeit des Gesagten die Erfahrung; Comenius' Vorschläge harren noch immer ihrer völligen Verwirklichung, Smiths Forderungen sind längst erfüllt. Freilich, jetzt genügen uns dieselben bei weitem nicht mehr, wir verlangen einen viel reichhaltigeren Lehrplan für unsere Volksschulen — doch davon später.

Aufser der intellektuellen Ausbildung in dem angegebenen Umfange sollen aber die Schulen auch die körperliche sich angelegen sein lassen, d. h. Smith wünscht in ihnen eine sorgfältige Pflege der Gymnastik, eine Forderung, die bekanntlich so ziemlich um dieselbe Zeit in Deutschland seitens der Philantropinisten erhoben und namentlich durch Guts Muths in der Salzmannschen Anstalt in die Praxis umgesetzt wurde.[1] Unser Philosoph verspricht sich von diesem Unterrichte die Erreichung eines doppelten Zweckes: 1. Erfüllung der Massen mit kriegerischem Geiste und dadurch gröfsere Sicherheit gegen äufsere wie innere Feinde, 2. dem alten Worte „*mens sana in corpore sano*" zufolge eine moralische Hebung des Volkes. Vorbildlich sind ihm hier wieder, wie schon bei einer früheren Gelegenheit, die Alten. Hinsichtlich des ersteren Punktes sagt er (Wealth S. 352): Dafs im Fortschritt der Kultur die kriegerischen Übungen und mit ihnen der kriegerische Geist der Volksmassen allmählich in Verfall geraten, wenn die Regierung dem nicht steuert, beweist das Beispiel des neueren Europas hinlänglich. Die Sicherheit jedes Volkes hängt aber stets mehr oder weniger von dem kriegerischen Geiste ab, der in der Masse des Volkel lebt. Zwar reicht gegenwärtig der kriegerische Geist allein ohne den Halt eines wohldisziplinierten stehenden Heeres für den Schutz und die Sicherheit eines Volkes wohl nicht aus. Wo aber jeder Bürger soldatischen Geist hat, bedarf es sicherlich eines kleineren Heeres. Dieser Geist würde nebenbei die wahren oder eingebildeten Gefahren für die Freiheit, die man von einem stehenden Heere befürchtet, unvermeidlich sehr vermindern. Je mehr er die Operationen dieses Heeres erleichtern würde, wenn sie einem Eindringling gälten, desto mehr würde er sie erschweren, wenn das Heer unglücklicherweise gegen die Verfassung des Staates gebraucht werden sollte. Hier haben wir also jene sympathischere Ansicht, von der ich gelegentlich der Landesverteidigung bei Betrachtung seiner Politik ausgesprochen habe.[2] Nicht nur, dafs er damit der

[1] Es ist bekannt, dafs man sich besonders auf Locke und Rousseau dabei berufen konnte und auch berief.

[2] vgl. das III. Kap. des II. Teiles meiner Arbeit Adam Smiths pädagogische Theorien im Rahmen seines Systems der praktischen Philosophie (Wiesbaden 1896. Ausgabe in 2 Heften: Heft 1).

Verbindung der beiden Elemente, Milizsystem und stehendes Heerwesen, das Wort redet, sondern er will auch dadurch zugleich der überhandnehmenden Ausdehnung des letzteren steuern. Wenn er von stehenden Heeren spricht, so hat er allerdings noch reine Berufsheere im Auge, dafs er aber deren Umwandlung in solche, wie wir sie jetzt kennen, bewerkstelligt sehen möchte, geht aus dem Lobe hervor, das er der antiken Einrichtung zollt, der zufolge jeder Bürger eine gewisse Anzahl von Jahren in den Heeren des Staates zu dienen verpflichtet war. Behalten wir dieses im Auge, so werden wir seinen Vorschlag, der Gymnastik im Jugendunterrichte einen Platz einzuräumen mit Rücksicht auf die spätere Wehrhaftigkeit, erst recht würdigen können. Wenn wir das militärische Leben unserer Zeit ins Auge fassen, mit seiner Anspannung aller Kräfte im Kriegsdienste im Frieden, seiner schweren Hemmung der wirtschaftlichen Leistungen durch die mehrjährige Unterbrechung,[1] der ungeheuren Steuerlast, die es im Gefolge hat, so müssen wir wohl sagen, dafs es ganz am Platze wäre, einen Teil der kriegerischen Ausbildung in die früheren Lebensjahre zu verlegen, bezw. den gymnastischen Unterricht dementsprechend umzugestalten, ihn im Smith'schen Sinne zu handhaben,[2] bis einst der schöne Traum vom „ewigen Frieden“ Wirklichkeit geworden ist.

Was nun die andere Argumentation betrifft, durch die Smith der Gymnastik einen Platz in der Erziehung sichern will, die moralische Wirkung derselben, so läfst er sich darüber wie folgt vernehmen (Wealth S. 353): „Ein Mensch, der sich weder zu verteidigen noch zu rächen vermag, entbehrt offenbar eines der wesentlichsten Kennzeichen eines Mannes. Er ist so verstümmelt und mifsgestaltet an Geist, wie ein anderer, der ein wichtiges Glied oder dessen Gebrauch eingebüfst hat, am Körper. Er ist offenbar der Jämmerlichere und Elendere von beiden, da Glück und Schmerz, die lediglich ihren Sitz im Geiste haben, notwendig mehr von dem gesunden oder ungesunden, verstümmelten oder ungeschwächten Zustande des Geistes als des Körpers abhängen. Selbst wenn der kriegerische Geist des Volkes nicht zum Schutze des Staates erforderlich wäre, würde es dennoch die ernstliche Fürsorge der Regierung verdienen, jede Art geistiger Verstümmlung, Mifsbildung und Erbärmlichkeit, welche die Feigheit in sich birgt, unter den Volksmassen nicht einreifsen zu

[1] Diese Erwägung hat ja bereits zur Herabminderung der früher üblichen Dienstzeit geführt, aber ohne Zweifel wird dieses Entgegenkommen auch noch nicht auf die Dauer genügen.

[2] vgl. auch Hertzka „Reise nach Freiland“. Reclam'sche Ausgabe S. 149.

lassen). Es kann gar keinem Zweifel unterliegen, daſs auch in dieser Hinsicht die Gymnastik von groſser Bedeutung ist. Sie tritt ergänzend zu der Pflege hinzu und schlieſst sich zwanglos an die Bewegungsspiele an. Wie jene dient auch die Gymnastik der Erhaltung und Beförderung der Gesundheit; aber sie bleibt dabei nicht stehen, sondern ist weiterhin auf die Erreichung körperlicher Kraft und Geschicklichkeit gerichtet. Daſs sie auf die künftige Wehrhaftigkeit dabei bedacht sein soll, ist ja schon erwähnt worden; hier möchte ich aber noch darauf hinweisen, daſs sie auch die ästhetische Bildung unterstützen soll: sie muſs darauf hinwirken, den Schülern eine naturgemäſs schöne Haltung in Stellung und Bewegung für das Leben mitzugeben, mit einem Worte — Kraft und Gewandtheit in den Dienst der Anmut zu stellen. Daſs nun der Besitz von Gesundheit, Kraft und Geschicklichkeit thatsächlich jenen günstigen moralischen Erfolg zu bewirken vermag, läſst sich leicht zeigen und begreifen. Es ist klar, daſs das Bewuſstsein, einen kraftvollen und gewandten Körper zu besitzen, das Selbstgefühl erhöht, Selbstvertrauen und Mut einflöſst. Über die Bedeutung des Mutes, der Tapferkeit aber brauche ich weiter kein Wort zu verlieren — ein Mann ohne diese ist ein Mann ohne Wert. Jedoch nicht nur als Schule der Tapferkeit kann die Gymnastik gelten; indem sie das Ziel verfolgt, den Leib kraftvoll und gewandt zu machen, zeitigt sie auch noch andere Tugenden, nämlich: Energie und Ausdauer, Bedachtsamkeit und Geistesgegenwart, ohne die ja weder dieses Ziel erreicht werden noch wahre Tapferkeit denkbar[1]) ist. In welchem Umfange die Gymnastik betrieben werden soll, sagt Smith zwar nirgends; aber seine beständigen Hinweise auf das Altertum und der Wunsch, daſs sie der künftigen Wehrhaftigkeit vorarbeiten solle, lassen wohl den Schluſs als gerechtfertigt erscheinen, daſs er diesem Unterrichtszweige durchaus nicht so enge Grenzen gezogen wissen will, wie dies heutzutage bei dem in unseren Schulen üblichen Turnunterrichte der Fall ist. Ich stimme darin ganz mit ihm überein und habe ja schon den einen Punkt hervorgehoben, daſs unser Turnunterricht nämlich dem Zwecke der Wehrhaftmachung entsprechend umgestaltet werden müsse. Im Übrigen muſs er ebenfalls angemessen erweitert werden: es darf sich dabei eben nicht bloſs um das auf Frei- und Gerätübungen erstreckende Turnen

[1]) Manche treffliche, dies im Einzelnen nachweisende Bemerkungen findet man in der Einleitung zu Wehners Unterlagen für die Einführung in den Betrieb des Turnunterrichtes (Gütersloh 1878. S. XIX ff. Vor allem aber sei hingewiesen auf die trefflichen Schriften von Jäger (Gymnastik der Hellenen). 2. Aufl. Eſslingen 1857 und (Neue Turnschule). Stuttgart 1876.

handeln, sondern es gilt, die alte Gymnastik wieder, natürlich mit zeitgemäfsen Modifikationen, einzuführen. Auch müfste die Schwimmkunst dabei berücksichtigt werden.

Welchen Lehrplan möchte unser Philosoph nun aber in den höheren Lehranstalten aufgestellt wissen? Hier ist die Antwort nicht so leicht zu geben, wie hinsichtlich der Volksschulen; denn es fehlen bestimmte Angaben, und auch für Schlufsfolgerungen ist kein genügendes Material vorhanden. Zudem mangelt es an einer präzisen Auseinanderhaltung von Gelehrten- und Hochschulen (Universitäten): das hat allerdings seinen Grund einerseits in den diesbezüglichen englischen Verhältnissen und anderseits darin, dafs überhaupt bis in die neuere Zeit hinein, auch bei uns, in vielen Fällen zwischen dem Universitäts- und dem Gymnasial-Unterrichte eine scharfe Grenze nicht gezogen war: an einer Reihe von Anstalten, die unserer gegenwärtigen Anschauung gemäfs zu der Kategorie der Gymnasien zu rechnen sind, tritt uns eine eigentümliche Verquickung von niederem (vorbereitendem) und höherem wissenschaftlichen Unterrichte entgegen — ich erinnere nur an die sogenannten Ritterakademien und die jesuitischen Lehranstalten. Umgekehrt begegnet uns an den Universitäten jener Zeit vielfach noch ein Unterrichtsbetrieb, der uns heutzutage für dieselben als viel zu elementar erscheint, z. B. in den philologischen und mathematischen Disziplinen. Dieser schwankende Charakter haftete (und haftet noch) in weit höherem Mafse dem englischen Gelehrten-Schulwesen an.

Wir haben schon gesehen, dafs Smith Prüfungen in allgemeiner Bildung, „in den höheren und schwierigeren Wissenschaften“, eingeführt zu sehen wünscht, wenigstens für diejenigen, die irgend ein öffentliches Amt zu bekleiden vorhaben. Diese „höheren und schwierigeren Wissenschaften“ müssen also in den höheren Unterrichts-Anstalten, die nach ihm, wie wir wissen, nur einen privaten Charakter haben sollen, gelehrt werden. Aber welche einzelnen Wissenszweige hat er dabei im Auge? Ohne jede Frage die Philosophie (Wealth S. 357), hinsichtlich der übrigen bleiben nur Vermutungen übrig. Die Gymnastik soll natürlich hier so gut wie an den Volksschulen ein Unterrichtsgegenstand sein.

Über die für die Stoffauswahl mafsgebenden Prinzipien wie die unterrichtliche Verarbeitung des Stoffes finden wir bei Smith keine Angaben; jedoch lassen sich in einigen wenigen Punkten seine Ansichten darüber durch Schlufsfolgerung gewinnen. Der wichtigste Grundsatz, der bei dem einen wie bei dem anderen zu beachten ist, ist der, auf das Interesse der Schüler Rücksicht zu nehmen, d. h. wenn man

die Form didaktischer Imperative wählt: 1. wähle nur solche Stücke aus für die unterrichtliche Behandlung, welche an und für sich auf Interesse bei den Schülern rechnen können, und 2. bringe dieselben so an die Schüler heran, daſs sich ihr Interesse auch erhält — kurz: unterrichte interessant. Der Unterricht, dem Aufmerksamkeit zu sichern es des Zwanges und der Anwendung von Disziplinar-Maſsregeln bedarf, ist wertlos; höchstens bei sehr jungen Kindern sind solche nicht ganz zu umgehen. Die hier in Betracht kommende Stelle (Wealth S. 343) lautet: „Wo die Lehrer ihre Pflicht wirklich erfüllen, da ist es, glaube ich beispiellos, daſs die meisten Schüler die ihrige vernachlässigen. Es bedarf niemals der Disziplin, um Aufmerksamkeit bei Vorträgen, die des Zuhörens wirklich wert sind, zu erzwingen, wie die Erfahrung überall zeigt. Bei Kindern oder sehr jungen Knaben ist vielleicht ein gewisser Grad von Zwang nötig, um sie zum Achtgeben auf die Unterrichtsgegenstände anzuhalten, die man ihnen in dieser ersten Periode des Lebens beibringen zu müssen glaubt; aber nach dem zwölften oder dreizehnten Jahre bedarf es dazu schwerlich mehr eines Zwanges, wenn nur der Lehrer seine Pflicht thut“. Man sieht, daſs obige Regeln durchaus der Meinung Smiths entsprechen. Freilich wenn unser Philosoph die Lehrer ermahnt, ihre Pflicht zu thun, damit auch die Schüler die ihrige und zwar gern und willig thun, so können wir daraus noch eine ganze Reihe anderer didaktischer Vorschriften ableiten; namentlich würde es ganz im Sinne der Pädagogen jener Zeit sein, die Forderung daraus zu gewinnen, daſs der Unterricht den Schülern so angenehm und leicht wie möglich gemacht werde. Jedoch hieſse das entschieden zu weit gehen und sich auf das Gebiet der bloſsen Vermutungen begeben. Vielleicht erhebt man diesen Vorwurf sogar schon gegen die zweite, oben angegebene Regel; aber ich glaube, daſs diese wohl aufrecht erhalten werden kann, angesichts des doch unzweideutigen Verlangens, bei der Stoffauswahl dem Interesse der Schüler Rechnung zu tragen. — Dagegen lassen sich für diese Stoffauswahl noch einige andere Vorschriften aus dem ableiten, was Smith auf S. 349/350 des „Völkerreichtums“ sagt, welche Stelle schon oben in anderem Zusammenhange angeführt wurde. Wenn unser Philosoph den zünftigen Unterrichtsanstalten den Vorwurf macht, daſs sie den Zeitverhältnissen nicht Rechnung trügen, die Jugend Dinge lehrten, die unnütz seien, so ist seine Ansicht bezüglich der Stoffauswahl doch offenbar die, daſs dabei Nützlichkeitsreflexionen mitzusprechen haben, und daſs man neue wissenschaftliche Errungenschaften fortdauernd berücksichtigen müsse; auch dies,

was allerdings in dem zuerst Gesagten schon mit enthalten ist, aber doch noch besonders betont zu werden verdient, dafs nämlich auf den wahrscheinlichen künftigen Beruf der Schüler bedacht zu nehmen sei, Forderungen, denen man seine Billigung sicherlich nicht versagen wird — höchstens thun dies hinsichtlich dieser eben präzisierten die Verfechter idealistischer, in der Luft schwebender Zwecke der Schule. Gewifs ist die Rücksichtnahme auf den künftigen Beruf nicht allein mafsgebend, sondern der Mensch soll auch zu einer bürgerlichen Stellung herangebildet werden, die je nach dem Lebenskreise, dem sie angehört, gewisse allgemeine Forderungen an die Bildung stellt, bei denen der besondere Zweig der Beschäftigung, die dem Einzelnen innerhalb derselben zufällt, nicht inbetracht kommt; aber ganz übersehen werden darf dieselbe keineswegs. Am treffendsten hat wohl die mannigfachen Aufgaben der Schule, bezw. des Staates als des Organisators und Leiters des gesamten Bildungswesens, Wundt charakterisiert, wenn er sagt [1]: „Er (der Staat) dient damit (durch die Fürsorge für den Unterricht der Jugend) den Bedürfnissen der Gegenwart, indem er jeden Staatsbürger in den Stand zu setzen sucht, seinem Berufe nachzukommen, seine bürgerlichen Rechte zu wahren und seine Pflichten gegen die Gesamtheit zu erfüllen. Zugleich aber richtet sich seine Fürsorge in die Zukunft: er sucht eine Besserung der gesellschaftlichen Lage der niederen Klassen vorzubereiten, indem er ihre geistige Hebung erstrebt und auf diese Weise die Unterschiede der Gesellschaftsklassen so weit auszugleichen bemüht ist, als dies die Forderungen der rechtlichen und sittlichen Gleichheit und des einträchtigen sittlichen Zusammenwirkens aller Gesellschaftsglieder wünschenswert machen“.

Endlich sei darauf noch aufmerksam gemacht, dafs Smith auch die „*Ämulatio*“, den Wetteifer in den Dienst des Unterrichtes gestellt wissen will, indem er sagt (Wealth S. 352): „Das Gemeinwesen kann die Erlernung der wesentlichsten Unterrichtsgegenstände durch Verteilung kleiner Prämien und Auszeichnungen an die Kinder, die sich hervorthun, ermuntern“. Diese Mafsregel werden allerdings die meisten der heutigen Pädagogen für im hohen Grade verwerflich erklären: man braucht nur einen Blick in unsere Lehrbücher der Pädagogik zu werfen, und man wird finden, dafs sie mit nur wenigen Ausnahmen gegen den Wetteifer zu Felde ziehen und weidlich auf die Jesuiten und Philantropinisten als die Hauptanstifter von zur Belebung desselben getroffenen verderblichen Einrichtungen schelten. Nun,

[1] vgl. Ethik, S. 657.

das alles kann mich keinen Augenblick abhalten zu sagen, dafs ich die „*Ämulatio*“ beim Unterrichte, in der Erziehung überhaupt nicht missen möchte, ja, dafs man ohne dieselbe gar nicht auskommen kann. Die besseren Erfolge des Massenunterrichtes dem Einzelunterrichte gegenüber beruhen eben darauf; unsere Klassen-Teilung ist die Folge der Anerkennung, wie wichtig es ist, gleiche Kräfte zum gemeinsamen Wettbewerbe zusammenzuführen. Mit dem von der Natur dem Menschen verliehenen Pfande zu wuchern, treiben ihn, wenn er erwachsen ist, die Not und der Ehrtrieb; denn der blofse Thätigkeitstrieb genügt dazu nur in den allerseltensten Fällen — bei dem Kinde, dem Schüler kommt nur der Ehrtrieb inbetracht. Die Erziehung mufs denselben benutzen, natürlich aber seine Ausartungen, Eitelkeit und Ehrgeiz, verhüten. Kleinere Prämien und derartige Auszeichnungen können sehr wohl zugelassen werden; aber natürlich mufs man bei der Verteilung nicht die verschiedenen Leistungen gegeneinander abwägen, sondern darnach fragen, wie dieselben sich zu den gegebenen Fähigkeiten verhalten, mit anderen Worten: der Grad der Anstrengung kann beim Verdienst allein in Frage kommen.[1])

Welche Anforderungen stellen wir nun heute an die Gestaltung des Unterrichtes in den niederen wie in den höheren Schulen? Mancherlei ist schon früher in anderem Zusammenhange gestreift worden, worauf ich jetzt noch genauer einzugehen habe; anderes mufs hinzugefügt und alles übersichtlich geordnet und gruppiert werden.

Bei der Aufstellung der Lehrpläne für die verschiedenen Schulen ist mafsgebend das Kulturprinzip, welches verlangt, dafs die Heranwachsenden zu Kulturkämpfern herangebildet werden behufs Erhaltung und Förderung der Kultur auf allen ihren Gebieten. Darin ist alles zusammengefafst, die Fürsorge für die nähere und fernere Zukunft, die Rücksichtnahme auf den künftigen Beruf der Zöglinge und die dereinst von ihnen zu erfüllenden allgemeinen Pflichten als Staats- und Weltbürger, die Notwendigkeit, sie in den Stand zu setzen, die ihnen als solchen zustehenden Rechte wahren zu können, die Aufgabe, die Blicke dahin zu lenken, wo vornehmlich Fortschritte geboten erscheinen, auf Mittel und

[1]) Die Rangordnung dagegen kann nicht wohl nach diesem Prinzipe fortgesetzt werden, aus Gründen, die so auf der Hand liegen, dafs ich mich auf ihre Erörterung hier nicht einzulassen brauche. Da aber anderseits eine auf der Vergleichung der verschiedenen Leistungen beruhende Platzanweisung mancherlei Härten im Gefolge hat, so halte ich allerdings in Übereinstimmung mit der Mehrzahl der neueren Pädagogen dafür, dieselbe nach irgend welchen äufseren Merkmalen, z. B. nach der alphabetischen Namenfolge, zu bestimmen.

Wege hinzuweisen, die zur Erreichung des Zieles geeignet zu sein scheinen und in den jungen Herzen den Enthusiasmus für eine darauf gerichtete Wirksamkeit anzufachen. Nach diesem Prinzipe sind die Unterrichtsfächer leicht zu bestimmen; dasselbe rechtfertigt auch die Gliederung des Unterrichtswesens vollkommen. Denn diese ist eine notwendige Folge der Gliederung der Gesellschaft in verschiedene Arbeitsklassen, die ihrerseits ja wieder durch den Kulturfortschritt bedingt worden ist. Auf dem biologischen Gesetze der Arbeitsteilung beruht unsere Kultur, ihre Erhaltung und Weiterentwickelung. Freilich, über dem Trennenden darf niemals das vergessen werden, was die einzelnen Glieder der Gesellschaft, die Gesellschaftsklassen, so verschieden auch ihre Arbeitsgebiete sein mögen, einigt oder doch zum mindesten einigen sollte — es ist dies dasjenige, was wir unter allgemeiner Bildung verstehen, sowohl in intellektueller als auch in moralischer, religiöser und ästhetischer Beziehung. Die Einheit herzustellen und zu erhalten ist Sache der Schulerziehung; dadurch wird Gleichheit in der ideellen Lebenshaltung erzielt, der Verkehr und Meinungsaustausch aller mit allen ermöglicht — dadurch fällt die Scheidewand, welche die Gebildeten von den Ungebildeten trennt, deren Niederreifsung die Gerechtigkeit nicht nur, sondern auch das Interesse für den Fortbestand unserer Kultur energisch fordert. Allerdings wird man auch wenn nicht eine völlige, so doch wenigstens eine annähernde Gleichheit in der materiellen Lebenshaltung der Menschen wünschen müssen — aus den nämlichen Gründen: deren Herbeiführung und Aufrechterhaltung istjedoch nicht Sache der Schule, sondern der Sozialpolitik.[1])

[1]) Gewifs wird auch von absoluter Bildungs-Gleichheit in der im Texte angegebenen Begrenzung niemals die Rede sein können, das ist ja durch die verschiedene natürliche Beanlagung der Menschen ausgeschlossen; aber als an einer idealen Forderung wird man daran festhalten müssen. Und jedenfalls ist die Niederwerfung der jetzt die Gebildeten von den Ungebildeten trennenden Schranke möglich. Bildungsunterschiede — natürlich immer abgesehen von der besonderen Fach- und Berufs-Bildung — wie sie ja auch jetzt unter den Gebildeten bestehen, werden immer vorhanden sein. Hinsichtlich der materiellen Lebenshaltung wird man dagegen selbst an einer idealen Forderung nicht auf völliger Gleichheit zu beharren brauchen; darauf ist auch (wie schon erwähnt) in Wirklichkeit das Bestreben gar nicht gerichtet, wenn man von einigen wenigen Ausnahmen absieht. Nur um die Beseitigung der schroffen, gewifs das Gerechtigkeitsgefühl verletzenden Unterschiede handelt es sich. Wenn in der Polemik gegen die Besitz-Unterschiede oft zu weit gegangen wird, was ich keineswegs in Abrede stelle, so ist dies wahrlich angesichts der Sachlage verzeihlich: die Schuld tragen einzig und allein die ihren Besitz so übel — zum Prunken und leerer Repräsentation — Anwendenden.

Die Grundlagen der allgemeinen Bildung in intellektueller Hinsicht sind Geschichte, Naturkunde, Geographie, Staats- und Wirtschafts-Lehre und deutsche Sprachlehre — Lesen, Schreiben, Rechnen sind für uns so selbstverständliche allgemeine Unterrichtsgegenstände, dafs ich hier darüber kein Wort zu verlieren brauche. Diese Elemente müssen daher in allen Schulen vertreten sein. Sprachwissenschaft, Mathematik und weiterhin Philosophie kommen dagegen nur für die höhere Bildung inbetracht. Ferner ist die sittliche (und formal-gesellschaftliche), religiöse und ästhetische Bildung ebenfalls gleichmäfsig bei den Angehörigen der verschiedenen Gesellschaftsklassen zu pflegen durch moralische und religiöse Belehrungen, Litteraturkunde, Zeichnen, Modellieren und Gesang. Natürlich ist auch die Gymnastik ein allen Schulen gemeinsames Unterrichtsfach; ja es dürfte sich empfehlen, bei den gymnastischen Übungen die Schüler der verschiedenen Unterrichts-Anstalten zu vereinigen, was auch beim Zeichen-, Modellier- und Gesang-Unterrichte angebracht wäre.[1]) Derselbe würde auch für einen Unterrichtsgegenstand, den ich doch nicht ganz mit Stillschweigen übergehen will, gelten: ich meine den Handfertigkeits-Unterricht, dessen Wichtigkeit für die künftigen Handwerker einleuchtet, der aber auch für die anderen eine hohe Bedeutung hat, indem er dieselben lehrt, die Handarbeit richtiger zu schätzen und besser zu würdigen — ein Vorteil, den kein Sozialpolitiker läugnen wird. Was die moralischen Belehrungen betrifft, so sind für dieselben besondere Stunden anzusetzen,[2]) während für die religiösen, bei denen es sich wie schon gesagt, nur um die allgemein menschlichen Grundlagen religiöser Weltanschauung handelt, dies kaum erforderlich zu sein scheint: dieselben treten am besten blofs bei passender Gelegenheit auf; erst gegen Ende des ganzen Unterrichtskurses, der eigent-

[1]) Schülern der oberen Klassen der Gymnasien würden die der Fortbildungsschulen gleichzusetzen sein, soweit dies mit dem diesen zu erteilenden Unterricht vereinbar wäre. Dabei will ich gleich bemerken, dafs ich allerdings den Unterricht an den Fortbildungsschulen in einem viel weiteren Umfange festgesetzt wissen möchte, als dies heutzutage geschieht — selbstverständlich auf Kosten der den Lehrherren zu widmenden Zeit. Ich meine nämlich, dafs sicherlich ein umfangreicherer und intensiverer Fortbildungs-Unterricht möglich wäre, wenn die Lehrherren ihre Lehrlinge wohl fleifsig an einem Teile des Tages zur Erlernung ihres Berufes anhielten, aber im übrigen nicht willkürlich zu ihren (der Lehrherrn) Gunsten über dieser Zeit verfügen dürften. Bei dem jetzigen Betriebe wird doch gewifs aufserordentlich viel Zeit ohne irgend einen Nutzen für die berufsmäfsige Ausbildung der Lehrlinge in der unverantwortlichsten Weise vergeudet.

[2]) vgl. darüber meinen Aufsatz „Über Moral-Unterricht“ Pädagog. Studien XV Jahrgang, Heft 3.

lichen Erziehungsperiode dürfte es angebracht sein, im Anschlusse an die kulturhistorischen Belehrungen eine Sammlung und Sichtung des bis dahin gelegentlich aufgetretenen diesbezüglichen Materials vorzunehmen und dasselbe noch angemessen zu erweitern. So schliefst der Unterricht der Jugend, indem ihre Blicke auf das Ewige gelenkt werden — und der Wunsch rege gemacht wird, mehr davon zu erfahren. Die Erfüllung dieses Wunsches ist alsdann Sache der sogen. Volkserziehung und des akademischen Unterrichtes.[1] Mit Bezug auf den Staatsbürgerunterricht nur ein Wort. Derselbe mufs natürlich sich ganz freihalten von politischer, parteilicher Tendenz; in demselben darf nicht Propaganda gemacht werden weder für diese oder jene Staatsform noch weniger für diese oder jene Partei. Die besondere Stellungnahme in diesen Beziehungen mufs dem reifen Mannesalter überlassen werden, mufs das Ergebnis vielseitiger Erfahrungen und reiflicher Prüfung sein — in jedem anderen Falle ist sie völlig wertlos. Zu den Rechten des Bürgers des modernen Staates gehört die Freiheit der Entschliefsung in dieser Hinsicht ganz entschieden; jede Beeinflussung, noch dazu eine solche vor der Zeit der Urteilsreife, ist eine verwerfliche Beschränkung derselben und darf unter keinen Umständen geduldet werden.

Von allen diesen Ausführungen wird gewifs das über die religiösen Belehrungen Gesagte am meisten Widerspruch finden. Meint man doch seltsamerweise noch immer, durch das Festhalten an dem konfessionellen Charakter der Schule dem religiösen Interesse in besonders hohem Grade zu dienen; ja man behauptet sogar, eine Erziehung, die nicht auf dem Boden eines bestimmten Glaubensbekenntnisses stehe, die sich nur, wie oben verlangt wurde, die Pflege der allgemein menschlichen Grundlagen der Religion angelegen sein lasse, sei gleichbedeutend mit religionsloser Erziehung, oder man versteigt sich sogar zu der Behauptung, dafs es überhaupt so etwas garnicht gebe, dafs dergleichen undenkbar sei. Mit Wundt (Ethik S. 661) sage ich: „Man mufs zur Ehre derer, die solche Meinungen gelassen aussprechen, annehmen, dafs sie sich der Tragweite ihrer Worte nicht bewufst sind“. Näher darauf einzugehen, halte ich für unnötig — Leute, die allen Vernunftgründen bisher ihre Ohren verschlossen haben, werden sie auch jetzt nicht öffnen, und bei den anderen bedarf es solcher nicht mehr.[2] Besondere didaktische Erörterungen will

[1] Darüber, welche besondere Richtung die religiöse Anschauung nehmen soll, hat vor erlangter Mündigkeit die Familie allein zu entscheiden.

[2] Zum Überflufs verweise ich aber noch auf Wundts nähere Ausführungen (Ethik S. 661 ff.)

ich hier übergehen, zudem ja auch Smith solche nur flüchtig gestreift hat. Dagegen möchte ich das im ersten Abschnitte dieses Kapitels aufgestellte Schema nochmals benützen, um eine übersichtliche Zusammenstellung der Unterrichts-Gegenstände zu geben, welche die Bedürfnisse unserer Zeit erfordern, und so den Abstand zwischen dieser und derjenigen unseres Philosophen in die rechte Beleuchtung zu setzen.[1])

Unterrichts-Gegenstände: Heimatkunde (in dem weiten Sinne meiner schon angef. Arbeit Die sozialethische Aufgabe der Heimatkunde): Primär-Schule.

Unterrichts-Gegenstände	Schulen
Lesen Schreiben Rechnen und Elemente der Geometrie	Primär-Schule (Zeichnen im ersten Schuljahre als malendes Zeichnen) Secundär-Schule und zwar: Volksschule, Bürgerschule, litterat. u. Real-Gymnasium
Zeichnen (u. Modellieren) Singen Gymnastik Formal-gesellschaftl. Belehrungen	Tertiär-Schule und zwar: Fortbildungsschule.
Geschichte Wirtschafts- und Staatslehre Naturkunde	Secundär-Schule und zwar: Volksschule, Bürgerschule, litterar. u. Real-Gymnasium
Geographie Deutsche Sprachlehre und Litteratur Moral-Unterricht (Religiöse Belehrung)	Tertiär-Schule und zwar: Fortbildungsschule.
Elemente der Mathematik und eine fremde neuere Schule	Secundär-Schule und zwar: Bürgerschule
Mathematik	Secundär-Schule und zwar: litterarisches und Real-Gymnasium
Alte Sprachen (Griechisch und Lateinisch) und eine fremde neuere Sprache (Französisch)[2])	Secundär-Schule und zwar: litterar. Gymnasium

[1]) Unberücksichtigt — aus naheliegenden Gründen — bleiben dabei allerdings die niederen Fachschulen und die Hochschulen.

[2]) Dazu Englisch als fakultatives Fach.

Drei fremde neuere Sprachen Französisch, Englisch, Italienisch[1]	Secundär-Schule und zwar		Real-Gymnasium
Philosophische Propädeutik	Secundär-Schule und zwar	litterarisches und Real-Gymnasium.	

(Schlufs folgt.)

[1] Dazu Latein als fakultatives Fach, namentlich soweit es zum Verständnis der Etymologie der neueren Sprachen und der wissenschaftlichen Terminologie erforderlich ist.

Allerhand Reformgedanken.

Von **Otto Schulze** in Halle a./S.

(Fortsetzung.)

II.

In diesem Punkte nun setzt der Leipziger Schuldirektor Dr. Fr. Sachse in seiner bereits 1891 erschienenen, in ihren Gedanken und Ideen aber noch immer neuen, ewig jungen »Schulreform« ein, indem er als die wichtigste pädagogische Frage der Gegenwart die bezeichnet: »Wie ist zur Idealität zu erziehen? und zwar von allen Faktoren, die erziehlichen Einfluſs ausüben sollen«. Damit ist zugleich der Kern, die Quintessenz der Sachse'schen Untersuchungen und Vorschläge gegeben, die in allem gleich denen von Massow keine überspannten Umwälzungen herbeizuführen beabsichtigen — und das berührt entschieden angenehm gegenüber den Neuerern und Stürmern, die alles Alte über Bord zu werfen drohen — sondern die auf dem Wege einer allmählichen, historisch berechtigten und möglichen Neuordnung der Dinge, also mehr im Rahmen des Gegebenen ihre Reformen zu erreichen streben. — Zur Idealität erziehen, ideales Streben erwecken, Verinnerlichung und Vergeistigung der gesamten Unterrichtsarbeit, Herz und Geist heben und veredeln, mit wahrhaft hohen und reinen Gütern schmücken: ist das Erste und All-Eine, so möchte man sagen, das in allen acht Kapiteln — Zur Schulreform, Nationale Pädagogik, Über die Erziehung zur Selbständigkeit durch den Unterricht, Anschaulichkeit und Veranschaulichungssucht, Wissen und Bildung, Idealität und Bildung, Von der Überbürdung der Kinder durch den Unterricht, Über die allgemeinere Verwirklichung der pädagogischen Idee — immer und immer wiederkehrt, jedesmal unter neuer, überzeugenderer Beleuchtung; darüber werden die Fragen des äuſseren Getriebes keineswegs vergessen, doch aber, wohin sie gehören, in die zweite Reihe gerückt, nicht, wie es jetzt so häufig geschieht, zur alleinigen Hauptsache gemacht, nicht als das Haupt und Ziel aller Pädagogik gepriesen, nicht als das Allheilmittel für die soziale Not und Gefahr hingestellt; es giebt

auf dem eigentlich pädagogischen Felde, auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung so überviel umzugestalten, dafs man dieserlei Fragen und Reform-Vorschläge füglich jenen gleichbedeutend erachten darf, die mehr die organisatorischen und schultechnischen, also die mehr äufserlichen Dinge fassen. Es ist der Geist, der sich den Körper baut — die Reformen müssen auch hier ihren Weg von innen nach aufsen nehmen, allein die Pädagogik mufs die Ziele und Wege weisen. — Das ist der zweite Punkt, worin das Sachse'sche Werk von allergröfstem Werte ist: dafs darin die Pädagogik zu einer Bedeutung emporgehoben wird, die man ihr zuzuerkennen noch lange nicht gewillt zu sein scheint, dafs sie nämlich als die Wissenschaft von der Bildung und Erziehung des Menschen, die Seele und Geist in ihrem innersten Wesen zu erfassen und zur erkannten Höhe nach gefundenen Gesetzen hinaufzuziehen trachtet, nicht blofs für die Jugend gilt, wie man oft annimmt, sondern überhaupt für unmündige, einer Leitung bedürftige Geister. Sie hat noch ein weites Feld der Thätigkeit vor sich, ehe es die Regel wird in der menschlichen Gesellschaft, das Gute unentwegt zu thun, weil es das Gute ist und der Wahrheit die Ehre zu geben in jeder Beziehung des Lebens, weil sie eben Wahrheit ist. So lange man nur von Schule und Haus erzieherische Bethätigung erwartet, hat man kein volles Verständnis für die Erziehung des Menschengeschlechtes. Auch die Staatsverwaltung, die Gesetzgebung, die Kirche, die Presse, die Litteratur, die Kunstinstitute, die ganze gebildete Gesellschaft haben pädagogische Aufgaben und sind Faktoren der öffentlichen Erziehung. Überhaupt: wo ein höheres Geistesleben auf ein minder entwickeltes einzuwirken Macht und Gelegenheit hat, hat es auch die Pflicht, dies bewufster Weise zu thun. Diese Pflicht aber ist in unseren Tagen vielfach nicht erkannt, oder, was tadelnswerter ist, einfach ignoriert worden, aus egoistischen Zwecken. Hierin liegt nach meiner Ansicht der Fehler, der die Gebrechen der Zeit verursacht hat. Schon Schleiermacher sagt: »Alles Revolutionäre liegt in der unrichtigen Organisation der öffentlichen Erziehung.« Was aber Sachses Buch ganz besonders lieb und wert macht, ist der frische Zug, der darin weht, das fast kecke Vorwärtsdrängen in der Bildung der Geister. Nur keine Reaktion! Nur kein Aufgeben von Grundprinzipien auf dem Wege zur Freiheit! Nur kein Zurückgreifen zu verlebten Anschauungen! Diejenige Erziehung erzielt die schlechtesten Resultate, die heute nach diesem, morgen nach jenem Grundsatz sich richtet. Fest und beständig mufs sein, was eine Stütze sein soll für die, welche einer solchen bedürfen. Schroffer Systemwechsel in der staat-

lichen Leitung hat zu allen Zeiten Parteihader und Zwietracht, Unzufriedenheit und Ratlosigkeit im Gefolge gehabt. Das letzte Ziel jeder Erziehung ist und bleibt Bildung zur Freiheit, die das Gesetzmäfsige thut ohne Zwang, die nach Veredelung strebt aus bewufster Hingabe an dasselbe, die nach selbständigen ethischen Grundsätzen handelt. Mag auch der Weg noch so weit und der Schritt noch so langsam sein, das Ziel bleibt, und jede Abweichung von der geraden Richtung ist folgenschwerer Irrtum. Es kehrt zwar niemals zu seinem Anfang zurück, was eine geschichtliche Entwickelung ist, und jede Reaktion kann nur aufhalten, nicht für immer ablenken vom rechten Wege; aber ein nationales Unglück bleibt sie doch, wenn die Mehrzahl der Nation sie als solches empfindet. Auch Völker sollten sich stetig entwickeln, es widerstreitet allen pädagogischen Lehren, wenn auf drei Schritte vorwärts wiederum zwei Schritte rückwärts gethan werden«. —

Und folgten wir in allem den gesunden und tiefbegründeten Ratschlägen Sachses, wir können eines stetigen Fortschrittes sicher sein. Besser und tiefer kann man die Aufgaben der Zeit und die der Pädagogik und der Schule insbesondere nicht fassen, und es dürfte wenig Fragen des gesamten Triebwerkes der Erziehung und Bildung geben, auf die nicht ein scharfer Lichtstrahl klärend fällt: mag es nun sein das Verhältnis von Wissen und Bildung oder dasjenige zwischen Geistigem (Ideellem) und Materiellem oder das zwischen innerer Anschaulichkeit und der äufserlichen sinnlichen Anschaulichmachung; oder mag es die Charakterbildung — dafs wir also vorherrschend etwas sein und nicht blofs etwas können sollen — oder die innere und äufsere Selbständigkeit, die individuelle Entwickelung und die scharf ausgeprägte zielbewufste Selbstbethätigung betreffen; oder aber mag es sich um die eigentliche Aufgabe der Volksschule, um das letzte und höchste Ziel der Erziehung und wodurch es erreicht wird, handeln, dafs nämlich »nicht im Stoffe an sich, sondern im Kinde an sich das Hauptprinzip des Unterrichts liegt«, wobei nachdrücklichst die Stoffüberschätzung in die gehörigen Schranken verwiesen wird — »die Unmöglichkeit, dem Wissen der Gegenwart in der Schule quantitativ nur annähernd gerecht zu werden, mufs mit Notwendigkeit auf neue Gesichtspunkte führen, es pädagogisch zu verwerten« —; mag uns irgend ein Problem der praktischen Pädagogik aufstofsen und Lösung heischen, man wird getrost, sicherer Hilfe gewärtig, zu Sachse als zu einem kundigen Anwalt und zielbewufsten Führer seine Zuflucht nehmen können. Niemals bietet er trockenen Schulkram, sondern hellblitzende anspornende Gedanken, packende Wahrheiten, Geist und Herz fassende, zum Weiterspinnen anregende Pläne und Ideen — so, wie er es — *cum*

grano salis — von uns und unserer Arbeit an den frischen beweglichen Geistern und Seelen einer vielköpfigen munteren Kinderschar auch fordert, wenn er ausführt: „Es verlohnt sich, der Frage näher zu treten: Was bildet den Menschengeist? und Schlüsse zu ziehen für die Art der Arbeit in der Schule. Nur das ihm Gleiche führt Wachstum und Gedeihen des Körpers herbei, und auch für den Geist gilt kein anderes Gesetz. Seine Elemente sind Ideen, erfafste Gesetze oder Wahrheiten. Sie sind verschieden nach Umfang und Klarheit bei den einzelnen Menschen, aber sie fehlen keinem und schon in das vorschulpflichtige Alter hinab reichen die Anfänge ihrer Gestaltung. Wir glauben meistens viel zu wenig an die unausgesetzte Selbstthätigkeit des Geistes und erkennen nicht, dafs wir recht häufig dieselbe durch unsere Einwirkungen hemmen, anstatt sie zu unterstützen. Nur der Unterricht ist gut, der den Prozefs der Ideenbildung im kindlichen Geiste fördert. Kenntnisse an sich thun dies nicht, wenn sie sich nur an das Gedächtnis wenden. Aber in den Kenntnissen liegt auch eine geistbildende Kraft und diese ist es, die wir verwerten müssen. Wir können einen Unterrichtsstoff rein als solchen auffassen und in diesem Falle überwiegt eben im Unterricht das rein Stoffliche nach Umfang und Methode; oder wir können ihn auffassen nach seinen Beziehungen zu unserem geistigen Leben und dann ist sein Ergebnis zugleich eine Summe von Ideen, Gemütserregungen und selbst Willensrichtungen. Es giebt ja Schulen, die den Zweck haben, Wissen und Fertigkeiten um ihrer selbst willen zu pflegen; aber die Volksschule darf ihre Thätigkeit nicht nach so kleinen Mafsstäben bemessen, sie darf im Kinde nicht nur den späteren erwerbsfähigen Bürger, sondern mufs in erster Linie in ihm den zu geistigen Zielen berufenen Menschen erkennen. Denn jeder, er mag sich befinden, in welchen Verhältnissen er wolle, hat ein Recht, zu eigenen Ideen zu gelangen — denn er braucht dieselben im Leben und die Tugenden, die man von ihm erwartet, setzen sie voraus — und die Schule soll ihm zu diesem Recht verhelfen. Das geschieht aber nicht etwa nur durch den Religionsunterricht: jede Kenntnis, auch diejenige, die zu den sogenannten profanen gehört, ist heilig in sich selbst, sie ist eine Tochter des ewigen Lichtes, zu dem sie hinstrebt, wir dürfen nur nicht ihre Beziehungen zu diesem ignorieren. Es ist nach meinem Dafürhalten ein Fehler des heutigen Unterrichtes, dafs er zu analytisch ist. Alles wird in seinen Teilen klar gemacht und veranschaulicht, aber die Wirkung des Ganzen geht verloren. Das Goethische Wort vom einseitigen Erkennen:

Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
sucht erst den Geist heraus zu treiben,
dann hält er die Teile in seiner Hand,
fehlt leider! nur das geistige Band —

hat seine volle Giltigkeit auch vom einseitigen Lehren.

III.

Gesetze, Wahrheiten, Ideen — das, sollte man meinen, müfsten unter Umständen Zentren sein können, um die sich die Stoffmassen gruppierten und konzentrierten, und es liefse sich sehr wohl eine Stoffanordnung denken, die, losgelöst von dem Fach- und Wissensprinzip, die meisten Stoffe aus dem weiten Gebiete des Gesinnungs-(ethischen)-Unterrichts und sogar vieles aus dem realistischen Gebiete umfassen würde — könnte man nur so ohne weiteres die Gesetze, Wahrheiten und Ideen lückenlos und knapp und glatt fixieren, ohne der Natur des menschlichen Geistes Gewalt anzuthun. Bei allem Geist, ja bei der gröfsten Genialität würde indes eine derartige Stoff-Gruppierung wohl nicht völlig frei zu bleiben vermögen von einer gewissen Systematik, die gar zu leicht damit behaftet ist, allen Geist hinauszutreiben. Immerhin kann ich mich in eine solche Stoffanordnung doch wenigstens hineindenken und mir unter Umständen recht viel Segen davon versprechen — doch in eine Gruppierung nach »Interessen«, nach dem Vorbilde des Bairischen Seminarinspektors Joachim Königbauer vermag ich mich nicht recht hineinzufinden, wenigstens nicht nach einer Begründung, die in dem Satze gipfelt: »Das Hauptübel liegt nach meiner Meinung darin, dafs der Bildungsstoff nach Fächern vermittelt wird, als ob das menschliche Leben sich um Fächer und nicht um Interessen drehen würde. Durch diese verkehrte Anordnung erwachsen alle jene Übel, welche die Einführung des Kindes in die sozialen Verhältnisse des Lebens zur Unmöglichkeit machen. Zwar müht man sich schon mehr als ein Jahrhundert ab, dem Unterrichte die richtige Konzentration zu geben; aber bei der Einteilung des Lehrstoffes nach Fächern »kann« die Schulbildung zu keinem fröhlichen Gedeihen kommen. Die »Fächer« lassen eben keine wahrhafte »Konzentration« zu, und es wird, so lange sie das Feld beherrschen, in den Köpfen der Schüler stets nur ein isolirtes »Fachwissen« entstehen. Thatsächlich wissen unsere Schüler in der Geographiestunde manches aus der Geographie, in der Geschichtsstunde Einzelnheiten aus der Geschichte, in der Naturgeschichtsstunde einige Namen aus der Naturgeschichte u. s. w.; aber wie alle diese Dinge ineinandergreifen müssen, um das menschliche Leben und die menschliche Gesellschaft zu ermöglichen, von diesem wunderbaren Gewebe wissen und verstehen sie nichts. Erst wenn man unserem Schulunterricht die richtige

Organisation giebt, wird er ein Organismus sein, und erst wenn er ein Organismus ist, wird niemand mehr behaupten können, dafs er von dem gesamten Kulturschatze der Menschheit einen »nur jämmerlichen Bruchteil« biete«.

Und welches sind nun die Interessen?

»Die menschlichen Interessen knüpfen sich an nachstehende Begriffe: 1. Nahrung; 2. Kleidung; 3. Wohnung; 4. Beheizung und Beleuchtung; 5. Beschäftigung; 6. die Landschaft und ihre Produkte; 7. Wind und Wetter; 8. die Gestirne und Zeiten; 9. der menschliche Organismus; 10. die Arbeitsteilung; 11. die Gliederung der menschlichen Gesellschaft (Gesellschaftsordnung); 12. der (gesittete) Verkehr; 13. das Eigentum; 14. die Wertbestimmung; 15. der Haushalt; 16. Sitten und Gebräuche; 17. der Streit und das Recht; 18. die ästhetisch-moralische Bildung; 19. die sittlich-religiöse Bildung«.

Was sich Königbauer von seiner Stoffanordnung verspricht, findet sich ungefähr in folgenden Sätzen ausgesprochen: »Dadurch, dafs sämtliche Interessen sich aus keimartigen Anfängen durch alle Schuljahre hindurchziehen, lassen sich dieselben zu lebensvollen Bäumen ausgestalten, die starke Wurzeln haben und eine Menge köstlicher Früchte zeitigen. Bei solchem Unterrichte wird die Repetition, dieses für Schüler und Lehrer gleich unangenehme ewige Wiederkauen des schon einmal Gekauten, fast überflüssig; denn der gleiche Stoff kommt einige Dutzendmal wieder (sic!), nur stets erweitert (!), stets in anderer Verbindung, in anderer Bedeutung, in anderer Beleuchtung (?). Dieses öftere Wiederkehren des Stoffes ermüdet in keiner Weise; denn einesteils läfst sich der Unterricht so gestalten, dafs fast der gesamte Bildungsstoff dem Erfahrungskreise des Kindes entnommen ist, andernteils wirkt das vielmaschige Gewebe der menschlichen Interessen stets so imponirend auf den jugendlichen Geist, dafs derselbe statt gelangweilt gefesselt wird. (?)« »Zwar, so argumentiert K. weiter, mufs unsere Volksschule in erster Linie Erziehungsschule sein, die ihre Hauptaufgabe in der geistigen, sittlich-religiösen, sozialen und ästhetischen Bildung des Kindes sieht; dafs sie in zweiter Linie auch die Vermittelung aller Fertigkeiten übernimmt, welche für das praktische Leben von Bedeutung sind, ist selbstverständlich. Der erziehliche Charakter aber hat obenan zu stehen. Übrigens ergiebt sich bei jeder Lektion das erziehliche Moment ganz von selbst; denn es müfste stets als Mangel gefühlt werden, wenn bei Erörterungen über die Nahrung alle jene Anstands- und Gesundheitsregeln, sowie Moralsätze unbeachtet blieben, die auf Essen und Trinken Bezug haben; ebenso ungezwungen lassen sich aus den Interessenkreisen »Kleidung«, »Wohnung«, »Beschäftigung«, »Eigentum«,

»Gesellschaftsordnung« etc. alle diesbezüglichen Regeln und Sätze ableiten«. — Wenn das erziehliche Moment freilich so leicht, so im Handumdrehen hintennach zu erreichen möglich ist, wenn sich die schwierigsten, bisher schier unlösbar erschienenen Probleme der Pädagogik, die geistige, sittlich-religiöse, soziale und ästhetische Bildung des Kindes, so einfach lösen lassen, dann wird man künftig von den gröfsten Schwierigkeiten der Pädagogik nur als von einem »Ei des Joachim Königbauer«, pardon: »Ei des Columbus« zu sprechen genötigt sein und allen Anlafs zu der Befürchtung haben, es wird allernächstens die ganze pädagogische Welt im Sturmschritt in das Lager J. Königbauers marschieren.

So denkt darum auch wohl K. durch seine Reformvorschläge, die ja auch ziemlich skrupellos mit dem Bisherigen brechen und radikal genug mit dem Alten aufräumen, Bildungsmittelpunkte — »Systeme, welche alle ineinandergreifen, welche sich gegenseitig unterstützen, helfen und so zur Gestaltung und Erhaltung des Ganzen zusammenwirken« — gefunden zu haben, die nicht blofs ein organisches Gebäude, sondern vor allem Einheitlichkeit des Stoffes — und somit wohl auch des Bewufstseins? — darstellen und verbürgen sollen, angesichts des allen man des unbedingten Erfolges so ziemlich sicher und der ungeahntesten Leistungen gewifs sein dürfte. K. glaubt nicht blofs die sozialen Gegensätze, den Krieg aller gegen alle, Egoismus und brutale Sonderinteressen aufheben und ausrotten zu können, er denkt damit auch den Grund zu einer gefestigten weitblickenden Lebens- und Weltanschauung legen, einen Überblick über die Interessen aller verschaffen und die Jugend auf eine hohe Zinne heben zu können, »von der aus allein der freie Blick und die gerechte Würdigung der menschlichen Verhältnisse möglich sind« etc. etc. — Und das alles, so wird man sich fragen, durch eine solche — an sich genommen — rein äufserliche Stoffanordnung? Da dürfte denn doch die Gegenfrage erlaubt sein: Bewegt sich denn wirklich der Menschen Sinnen und Denken um vorgenannte »Interessen«? Wir für unseren Teil geben das nun und nimmer zu! Es stände schlimm um das Wohl, um Denken und Thun der Menschen und um die ganze Zukunft der Menschheit, wenn dem wirklich so wäre! Aber so materialistisch, so aller Idealität bar ist der Mensch denn doch wohl noch nicht, sein Sinn nimmt doch wohl auch zu Zeiten einmal die Richtung nach oben und geht nicht völlig auf in der Materie, die ihn umgiebt; sein Geist will Nahrung haben, Gefühl und Gemüt wollen der Anregung und Sättigung nicht verlustig gehen, denn sie gerade halten uns aufrecht in dem Kampfe ums Dasein, in dem ewigen Einerlei alltäglicher Pflichten. So haftet der Mensch gar nicht so sehr in den Be-

dürfnissen des Leibes, in der ihn umgebenden Materie, er strebt darüber hinaus. Wenn beispielsweise der schlichte Arbeiter besserer Richtung am hereinbrechenden Winterabende seine Lampe anzündet, fragt er sich da wohl nach dem Ursprung des Lichtes und in welchen Formen man sich zu den verschiedensten Zeiten desselben bedient, wie man es erzeugt hat, welche physikalischen und chemischen Gesetze sich daran studieren lassen — was alles und noch vieles mehr ungefähr K. anzunehmen und vorherrschend des Wissens wert und allein für richtig und bildend zu halten scheint — oder aber fragt er, so schön und herrlich das alles zu wissen auch sein mag, nach nichts von alledem, greift er vielleicht einfach nach einem Buche, einer Zeitung, glücklich und froh der Errungenschaft, auch an langen Winterabenden geistige Speise geniefsen zu können? — Wir unterlassen es, unser fingiertes Beispiel weiter zu kommentieren, es dürfte ganz von selbst zu der Frage anregen, um was sich des Menschen Geist dreht: ob die materiellen Interessen den Vorzug verdienen vor den geistigen, ideellen oder ob die Bedürfnisse und Interessen des Leibes zurückzustehen haben hinter denen des Geistes und der Seele.

Die ganze Stoffanordnung Königbauers bringt die erziehliche Ausbildung in ein arges Dilemma, denn dafs der Gedanken- und Ideenkreis des Schülers ebenso einheitlich und scheinbar organisch sich daran sollte entwickeln lassen, wage ich etwas stark zu bezweifeln. Die Einheit des Bewufstseins dürfte sich denn doch wohl nach etwas anderen, tiefer im menschlichen Fühlen und Denken begründeten Gesetzen bilden und entwickeln. Da war denn doch wohl Zillers Lehrplantheorie ein gut Teil genialer, organisch und psychologisch möglicher — wie aber steht's mit deren praktischen Erfolgen, ihren thatsächlichen Siegen und Errungenschaften? — Doch wird man noch manchen anderen Reformvorschlag zu Gesicht bekommen, noch viel kühnere vielleicht, denen allen gegenüber man jedoch gut thun wird, das Alte sich noch einmal nachdrücklichst ohne Vorurteil und Voreingenommenheit vor Augen zu halten, um vielleicht zu der Erkenntnis zu kommen, dafs es solcher Umwälzungen nicht bedarf. Denn äufserlich, durch die Stoffanordnung zuvörderst und allein lassen sich die Probleme der Pädagogik, die subtilen Fragen der Bildung und Erziehung, alle sozialen Nöte und Übel nicht lösen und heben; was im tiefsten Innern des Menschen begründet liegt, wobei so wie bei der Erziehung, bei der Hebung und Bildung des Menschengeschlechts die Fäden fein und verworren in das innerste Fühlen und Denken und Wollen hineingehen — das läfst sich nicht mechanisch nach System und Schablone ordnen und umgestalten. Wie ganz anders muten da die Grundsätze Sachses an; wie viel weiter und tiefer gegründet

erheben sich seine Reform-Gedanken über die Königbauers! Das macht, er sucht nicht vorherrschend aus dem Stoff und äufserlichen Zufälligkeiten, sondern aus der Beschaffenheit und dem Bedürfnis des menschlichen Geistes heraus zu reformieren. Dem hat sich das Geheimnis des menschlichen Geistes nur dunkel und unvollkommen offenbart, der in der Anordnung des Lehrstoffs oder aber in einer Vermehrung desselben um Volkswirtschaftslehre etc. etwa oder auch in einer Stoffherabminderung schlechthin Kern und Ziel aller Reformen, aller Umgestaltungen erblickt. Königbauer hat sich von der völlig berechtigten sozialpädagogischen Forderung, die Kinder mehr als bisher in das praktische Leben einzuführen, verführen lassen, ein über den praktischen Interessen die wahrhaft bildenden geistigen (idealen) Interessen stark verabsäumendes System-Gebäude aufzurichten. —

Im Anschlufs hieran registrieren wir hier noch die inhaltlich längst bekannte Schrift von H. Wigge und P. Martin: »Grundlagen zur naturgemäfsen Umgestaltung des gesamten Volksschulwesens« und bemerken, dafs deren Reform-Ideen in etwas mehr dem Bedürfnis des menschlichen Geistes entsprechen, den Beweis jedoch von der Unmöglichkeit des herrschenden Fachsystems nicht zu erbringen, die Überzeugung von dieses Sündenbockes Sünden-Überlast nicht zu erwecken vermögen. Auch hier erscheint der wahre Grund der vorhandenen Schäden und Übel verrückt, mehr von dem Mittelpunkte weg in die Peripherie verschoben. — Nebenbei vermag ich auch die Bemerkung nicht zu unterdrücken, dafs die ohne den geringsten Hinweis vollzogene Umänderung des vorherigen Haupttitels: »Die Unnatur der modernen Schule« in den bis dahin als Nebentitel figurierenden nunmehrigen Haupt- und einzigen Titel: »Grundlagen zur naturgemäfsen Umgestaltung des gesamten Volksschulwesens« gar leicht dazu geeignet ist, irrezuführen — ich wenigstens habe diese Titeländerung mit 2,40 M. honorieren müssen und bin nun in dem glücklichen Besitze zweier epochemachenden Werke: »Der Unnatur« etc. mit dem Nebentitel der »Grundlagen zur naturgemäfsen Umgestaltung« etc.« und in dem der »Grundlagen« etc. mit dem sich Wort für Wort deckenden Werke der verflossenen »Unnatur« etc. — —

(Schlufs folgt.)

Lose Blätter.

Über Schulspaziergänge und ihren ethischen Nutzen.

Alles ging besser, wenn man mehr ging.
Seume.

I.

O, macht den Kindern ihre Tage schön!

Wenn es im Leben der lernenden Jugend Tage giebt, die ihr vor vielen anderen lieb sind, und deren Erinnerung unverloren bleibt, eine köstliche Wegzehrung für die ganze spätere Reise durchs Leben; so sind es die Tage, die die Schüler mit Unterbrechung der Ordnung der Dinge statt in den Schulräumen draufsen in der schönen freien Natur verbringen, wandernd in Gesellschaft ihrer Lehrer durch Fluren und Wälder, über Berg und Thal, ruhend am Bache und rastend im Dörfchen des Thales.

Ein prächtiger Junitag ist angebrochen; eine Art Festtag für die Realschüler zu F. ist dieser Tag, da ein vom Morgen zum Abend dauernder Schlulspaziergang gemacht werden soll. Für heute ist die Bestimmung, dafs die Schüler nicht früher als eine Viertelstunde vor acht Uhr am Schulhause erscheinen dürfen, stillschweigend aufser Kraft gesetzt, und so beginnt schon bald nach sieben Uhr ein munteres Leben in der schmalen Gasse, die zur Schulthüre führt. Jeder Schüler steckt in Sonntagskleidern, viele führen Fahnen und Fähnchen, einzelne Trommeln und Trompeten mit sich. Noch aber schweigen streng Trommeln und Trompeten. Aus den nächsten Häusern schauen die Leute auf die sich sammelnde fröhliche Schar.

Punkt acht Uhr, wo sonst die Glocke den Unterrichtsbeginn verkündet, setzt sich der Zug der Lehrer und Schüler, von den Turnlehrern der Anstalt angeführt, in Bewegung durch die Stadt.

Immer noch schweigen Trommeln und Trompeten. Aber nicht mehr lange. Bald liegt das letzte Haus hinter dem Zug, und jene beginnen ihr chaotisches Spiel. Dafs eine solche Musik des Menschen Herz erfreut, kann man nicht sagen; gleichwohl wird sie geduldet, ja willkommen geheifsen, weil sie der

grofsen Schülermehrheit Vergnügen bereitet und in der That zur Belebung des Zuges nicht wenig beiträgt. Weiter, immer weiter, durch duftende Wiesen und wogende Kornfelder bewegt sich der stattliche Zug — es sind ja alle Klassen von der Sexta bis zur Prima beteiligt. Immer lauter und lustiger wird die junge Gesellschaft. Nun geht es in den Wald hinein, in den frischen grünen Wald, wo das Echo schallt. Wie das die Stimmung hebt! Wie das die Lust erhöht! Stärker wirbeln die Trommeln, schmettern Hörner und Trompeten. Jauchzen und Jubeln mischt sich damit. Gesang erschallt:

Im Walde möcht' ich leben
Zur heifsen Sommerzeit!
Der Wald, der kann uns geben
Viel Lust und Fröhlichkeit.

In seinem kühlen Schatten
Winkt jeder Zweig und Ast;
Das Blümlein auf den Matten
Nickt mir: Komm, lieber Gast!

(Hoffmann von Fallersleben.)

Jetzt sind die vordersten am Waldessaum angelangt. Ein Hornsignal gebietet ihnen Halt. In der That sprechen mehrfache Gründe dafür, dort zu rasten und zu frühstücken. Es ist zehn Uhr geworden; bei den jüngeren Schülern ist schon etwas Müdigkeit zu vermuten, vielleicht schon zu merken, und jenseit des Waldes geht es ziemlich scharf bergan. Überdies ist die Stelle wie zum Rasten geschaffen; sanft murmelnd fliefst über glatte Kiesel ein klarer Bach vorüber, dabei steht eine uralte mächtige, prächtige Eiche und ladet zum Lagern unter ihrem reichen Schatten die Müden wie die Rüstigen verlockend ein. Auch ist's ja nicht zum ersten mal, dafs Schüler und Lehrer hier gerastet und gefrühstückt haben.

Bevor man schied, sollte allen, bis auf *einen* Lehrer und *einen* Schüler, eine sinnige Überraschung bereitet werden. Ein älterer Schüler hatte in einem alten Lesebuch ein Gedicht entdeckt, das ihm geeignet schien, auf einem Schulspaziergang gelegentlich, etwa beim Rasten unter der alten Eiche, vorgetragen zu werden. Freudig hatte er seinen Klassenlehrer ins Vertrauen gezogen und dessen Billigung seines Vorhabens gefunden. Auf einen Wink des Lehrers trat der Schüler an den Stamm des Baumes und recitierte das schöne Gedicht von *Sülleborn*:

Anrede an eine alte Eiche.

Unter deines Schattens heil'gem Düster,
Das so freundlich mir zur Seite winkt,
Wo der Lüfte Weh'n im Blattgeflüster
Mir wie frommer Geister Nähe dünkt,
Sinn' ich einsam deinem Sein und Werden,
Der Geschichte deines Lebens nach.
Sprich, wie war es damals hier auf Erden,

Als dein Keim aus diesem Boden brach?
Wohl ein halb Jahrtausend ist verflossen,
Seit dein junger Sprößling aufwärts stieg.
Wie viel Thränen sind seitdem vergossen!
Wie verheerend tobten Pest und Krieg!
Wie verwandelten sich die Gestalten
Dieses Landes, das dir Nahrung gab!
Wie viel Sitten sahest du veralten!
Wie viel Völker traten auf und ab!
Blitze rasselten um deine Krone,
Und der Sturm zerschüttelte dein Haar;
Fluten brausten oft an deinem Throne:
Doch du standest fest von Jahr zu Jahr.
Wie viel Menschen sind auf deinen Fluren
Hingestorben und vom Staub verweht!
Ach, der Mensch mit einer Gottheit Spuren
Mufs verwesen, — und ein Baum — besteht!
Und wie viele werden noch vermodern,
Eh' dein Gipfel sich zur Erde bricht!
Aber daure! — sieh, wir Menschen fordern
Deines Lebens leere Dauer nicht.
Einst vergehst du doch mit Stamm und Laube,
Und dein Wesen, edler Baum zerfällt;
Doch der Mensch erhebt aus seinem Staube
Sich empor zu einer bessern Welt.

Andächtig gestimmt, verliefsen wir Lehrer und wohl auch mancher Schüler die Stätte der vielleicht tausendjährigen Eiche und schritten mit der Jugend bergan. In einer halben Stunde waren wir auf der Höhe, und der herrliche Fernblick gab allen bald die heitere Stimmung wieder.

O Lust, vom Berg zu schauen
Weit über Wald und Strom;
Hoch über sich den blauen
Tiefklaren Himmelsdom.

Idyllisch dehnte sich in der Tiefe das Dörfchen, wo Mittag gemacht werden sollte. Doch galten die dorthin gerichteten Feldstecher und Operngläser einzelner Schüler nicht zunächst dem wohlbekannten Orte, sondern den etwa im Wirtshause ausgesteckten Fahnen. Nachdem nämlich gestern schon dem Wirte der Besuch der Schule für den Fall günstigen Wetters brieflich in Aussicht gestellt worden war, waren heute früh einige Schüler der ersten Klasse, die sich dazu bereit erklärt hatten, nach dem Dorfe voraus abgegangen, um dem Wirte die Ankunft der Gesellschaft definitiv zu melden, auch beim Stellen von Tischen und Bänken, sowie später als Kellner dem Manne behülflich zu sein.

Richtig! Die erwarteten Fahnen flattern im Winde ihr Willkommen: und nach kurzem Schauen wandert die Gesellschaft unter Trommelschlag, Hörnerklang und dem Jubelruf der Kleinen den Berg hinab.

Wie sehr die Lehrer auch darauf bedacht sein sollen, den Schülern jeden Schulspaziergang zu einem genufsreichen, der Erholung möglichst dienenden zu machen, so werden sie doch darauf zu achten haben, dafs auf Spaziergängen nichts geschieht, was gegen Recht, Sitte, Anstand, gute Lebensart verstöfst.

Was insbesondere den Aufenthalt der Schüler im Wirtshaus und dessen Umgebung betrifft, so mufs ihnen, am besten vielleicht durch eine geschriebene Disziplinarordnung, genau bekannt geworden sein, wie sie sich als gesittete Menschen zu benehmen haben, was sie sich erlauben dürfen und was sie unterlassen müssen. Beim Gang durch das Haus und auf den Treppen dürfen sie nicht laufen, ungestüm auftreten, nicht schreien, singen, pfeifen, die Thüre zuschlagen. In Saal und Wirtszimmern haben sie sich ruhig und anständig auf die ihnen angewiesenen Plätze zu begeben und hier ein ähnliches Verhalten zu beobachten, wie im Schulhaus und in den Schulzimmern aufser der Unterrichtszeit. Verboten ist also lautes Rufen, Toben, Singen, Pfeifen, Aufschlagen mit Stöcken, Rasseln mit Botanisierbüchsen; insbesondere auch ungestümes Rufen nach Speisen und Getränken. Tadelnswerte Unarten sind ferner mutwilliges Verschütten von Getränken auf Tisch oder Fufsboden, Vermischen von Wein-, Bier-, Milchresten, das Hineinwerfen von Speiseresten in Getränke u. dgl.

Von den älteren Schülern erwartet man, dafs sie den jüngeren mit gutem Beispiel vorangehen. Da nicht alle auf einmal bedient werden können, so werden die älteren in Geduld warten, bis die Bedürfnisse der jüngeren befriedigt sind.

Mäfsigkeit im Essen und Trinken gehört zu den Eigenschaften, die den gebildeten Menschen kennzeichnen. Dieser Tugend haben sich auch die Schüler zu befleifsigen. Was insbesondere den Genufs von Wein, Bier, Äpfelwein anbelangt — andere geistige Getränke sind den Schülern ganz verboten — so erwartet man von allen, dafs sie die Grenzen der Mäfsigkeit in keinem Falle überschreiten. Schüler, die sich in dieser Hinsicht vergessen und verfehlen, werden für längere Zeit von der Teilnahme an Spaziergängen ausgeschlossen.

Sind Fremde im Wirtslokal anwesend, so haben sich die Schüler, auch bei Abwesenheit der Lehrer, gemessen und rücksichtsvoll zu betragen, jedenfalls alles zu vermeiden, was jenen den Aufenthalt lästig machen könnte.

Nach dem Essen ist den Schülern gestattet, sich im Hof, Garten und in der Umgebung des Hauses frei zu bewegen. Schonung des fremden Eigentums ist aber allen zur strengsten Pflicht gemacht. Alles, was in Haus und Hof an Gerätschaften steht, liegt, hängt, haben die Schüler unberührt zu lassen.

Wollen sich Schüler damit vergnügen, im Chor zu singen,

auf dem etwa im Saale befindlichen Klavier zu spielen, etwas vorzutragen, so haben sie dazu die Erlaubnis des Direktors oder ihres Klassenführers einzuholen.

Die Meinung, dafs geschriebene, den Schülern etwa vor einem Spaziergang vorzulesende Disziplinar-Vorschriften, wie die vorstehenden,[1] überflüssig sein möchten, wird nicht leicht jemand teilen, der öfter über einen ganzen Tag ausgedehnte, mit Einkehr verbundene Schulspaziergänge mitgemacht hat. Meines Erachtens sind bestimmte Vorschriften für das Verhalten der Schüler auf so ausgedehnten Schulspaziergängen nicht etwa ebenso notwendig, sondern nötiger als Disziplinar-Vorschriften für das Verhalten der Schüler im Schulgebände und Schulhof.

Freilich kann man fragen, ob es sich empfehle, längere Spaziergänge, die eine Einkehr im Wirtshause nötig machen, öfter im Jahre auszuführen. Nach meinen vieljährigen Erfahrungen machen kürzere Schulspaziergänge, bezw. Spaziergänge ohne Einkehr den Schülern nicht nur kein rechtes Vergnügen, sondern gewähren auch keine gründliche Erholung und Ausspannung von den Schulstrapazen und sind — darauf ist vielleicht das gröfste Gewicht zu legen — weit weniger als Spaziergänge von Tagesdauer geeignet, den so wichtigen gemütlichen Verkehr von Lehrern und Schülern zu fördern. Sind die Lehrer gemütlich angelegte Persönlichkeiten und verstehen sie, auf Jugendsinn und Jugendlust einzugehen, — und solche Lehrer sind vorausgesetzt — dann wahrlich liefert ein einziger schöner Sommertag, von Lehrern und Schülern fern vom Schulhause in der freien Natur verbracht, mehr Gelegenheit zu herzlicher Annäherung, zu familienähnlichem, innigem Verkehr als wer weifs wie viele Tage, die beide in den Schulstuben miteinander verleben.

II.

Vom ethischen Nutzen wohlgeleiteter Schulspaziergänge.

Wie verschieden sind die sittlichen Neigungen und Eigenschaften, die guten und die schlimmen, bei einer gröfseren Zahl von Kindern!

Dafs dem Lehrer im Unterrichte viel Gelegenheit gegeben sei, jene alle oder doch die hervorragendsten kennen zu lernen, wird niemand glauben. Und doch wie förderlich wäre es für die erziehliche Einwirkung, wenn sich die Schülerindividualitäten

[1] Diese sind einer von mir verfafsten Disziplinarordnung für Schulspaziergänge entnommen.

im Laufe der Zeit möglichst vollständig und klar vor dem Blicke der Lehrer entfalteten! Längere und häufigere Spaziergänge, auf denen sich die meisten Kinder nach und nach geben, wie sie sind, bieten dazu weit mehr Gelegenheit als Schule und Schulhof. Da ist ein Knabe, den ein unschuldiger Scherz seiner Mitschüler verdriefst, vielleicht in Zorn versetzt; da ist ein anderer, der grofse Neigung zu Spott und Neckerei besitzt; ein dritter prahlt gern, ein vierter macht sich durch herrisches Wesen, ein fünfter durch schwatzhaftes Auskramen eigener Angelegenheiten und Erlebnisse bemerklich; ein sechster verrät einem Armen am Wege gegenüber ein hartes Gemüt; auch die Eitelkeit, die Schadenfreude, der Neid, der Eigensinn, der frivole Sinn, die Falschheit und wie die moralischen Mängel und Unholde alle heifsen — sie alle finden in ihren Anfängen bei einer gröfseren Anzahl von Kindern ihre Vertreter; und indem sie im freieren und häufigeren Verkehr der Schüler unter sich und mit den Lehrern mehr oder weniger unverhüllt zu Tage treten, werden sie zugleich pädagogischen Mafsnahmen zugänglich.

Andererseits enthüllen sich auch schöne Eigenschaften und Eigentümlichkeiten von Schülern vor den Augen der Lehrer. Und welche Vertiefung dürften jene erfahren durch ein freundliches Wort, einen anerkennenden Blick des Lehrers, die der schönen moralischen Kundgebung auf dem Fufse folgen! Nicht zu unterschätzen wäre auch die gleichstimmende und fortreifsende Wirkung schöner Gesinnungen und Handlungen einzelner Schüler auf die übrigen.

Dort teilte eben ein mitleidiger Knabe sein Brot mit einem armen Kinde. Ein anderer sah es und that bei einem andern Kinde später dasselbe. Ein altes Mütterchen wankt hustend vorüber; die meisten sehens teilnahmlos; einzelne jedoch bleiben stehen und blicken halb traurig dem Mütterchen nach. — Ein Fuhrmann mifshandelt sein Pferd; gewifs fehlt es nicht an Knaben, die dieser Anblick empört, und die ihrer Entrüstung Worte geben. — Hinter uns wandert ein Trupp, der fast nicht aus dem Lachen kommt; ein Humorist ist darunter. Wir drehen uns um, und der Erzähler verstummt. Nie hätten wir uns von dem so still und ernst auf der Schulbank sitzenden Knaben träumen lassen, dafs er eine so köstliche Gabe des Geistes und Gemütes besäfse. Wir geben einen Auftrag, ohne uns an einen bestimmten Schüler zu wenden, und machen die überraschende Wahrnehmung, dafs ein Knabe, mit dessen Leistungen in der Schule wir keineswegs besonders zufrieden sind, sich überaus dienstfertig erweist. — Ganz dort hinten wandelt still für sich ein Knabe; fast niemals sieht man ihn auf Spaziergängen anders, als still und einsam für sich gehen.

Nachforschungen bei den Mitschülern des Einsamen ergeben, dafs dieser nicht etwa menschenscheu oder gar unverträglich ist, sondern dafs er ein besonders sinniges und sanftes Gemüt besitzt.

Es lernen aber auf längeren und häufigeren Schulspaziergängen nicht allein die Lehrer ihre Schüler in Absicht auf sittliche Angelegtheit besser kennen als in der Schule; es lernen auch die Schüler ihre Lehrer gründlicher kennen. Und das mufs, mustergültige Lehrer vorausgesetzt, von weit- und tiefgehender Wirkung sein.

Denken wir uns einen Lehrer, der von den Eigenschaften und Tugenden, die die ethisch-schöne Persönlichkeit bilden, eine Fülle besitzt: der wohlthätig gegen die Notleidenden, teilnehmend mit den Kranken und Unglücklichen; ehrerbietig gegen das Alter, entgegenkommend, anspruchslos und rücksichtsvoll im Verkehr mit Leuten der unteren Stände, menschenfreundlich und höflich gegen jedermann, gegen den geringsten Feldarbeiter und Taglöhner ist; welche Gelegenheit ist einem solchen Lehrer in der Schule gegeben, solche Eigenschaften vor den Augen und Ohren der Schüler ungezwungen und wirksam zu bethätigen? Welche Gelegenheit ist ihm gegeben, seinen Abscheu vor Härte und Lieblosigkeit, vor Schadenfreude und Spottsucht, vor Roheit und Grausamkeit, vor Eitelkeit und Prahlsucht, vor Unbilligkeit und Rücksichtslosigkeit, vor Unfreundlichkeit, Unhöflichkeit, Stolz, Hochmut den Schülern in dem Eindruck zu zeigen, den die Wahrnehmung solcher Eigenschaften und Untugenden in dem Benehmen und den Handlungen der Menschen auf ihn selbst macht? Mehr und günstigere Gelegenheit, sich zu geben, wie er ist, und durch sein Beispiel ungesucht auf die Schüler einzuwirken, ist dem Lehrer auf Schulspaziergängen gegeben. Man wird nicht einen Tag lang mit Schülern wandern und verkehren können, ohne auf ein Bild der Armut, des Elends zu treffen. In solchem Falle wohlthätig zu sein, Mitleid zu äufsern, echtes Mitleid, wirkt sicherer und nachhaltiger, als das Lesenlassen und Besprechen von zehn Geschichten über Wohlthatigkeit und Mitleidsbezeugung. Der Armut im Beisein des Zöglings zu geben, hielt Jean Paul mit Recht für so wichtig und wirksam, dafs er lieber eine Polizeistrafe bezahlen wollte, als einen Bettler abweisen. Erreichten wir auf einem bestimmten Gange auch weiter nichts, als dafs wir durch Bethätigung eigener aufrichtiger Teilnahme und Mitgefühls die gleichen Eigenschaften in manchen Schülerherzen weckten oder befestigten, so hätten wir damit schon viel erreicht.

Sind Mitleid und Teilnahme nicht die Quelle von Güte

und Wohlwollen, von Nächstenliebe und Menschenfreundlichkeit; sind sie nicht der Urquell der Humanität?

Lesen die Schüler oder erzählt der Lehrer von jenen spartanischen Gesandten, die im Theater zu Athen vor einem alten, ganz gemeinen Manne ehrerbietig aufstanden und ihm Platz machten, so mag das zur Weckung von Ehrfurcht vor dem Alter sein Gutes haben. Wie viel wirksamer aber wird es sein, wenn der Lehrer selbst in den Fall kommt, vor den Augen der Schüler die eigene Pietät vor dem Alter zu beweisen! Worte bewegen, Beispiele reifsen fort. Und wie wird später des Lehrers Mahnung, das ehrwürdige Alter zu respektieren, bei den Schülern eine ganz andere Wirkung haben, nachdem sich ihren Seelen das Bild einer angeschauten schönen That des Lehrers eingeprägt hat!

Aus dem Religionsunterrichte einen Schatz von Sprüchen mitzunehmen, die die Wertschätzung jedes Menschen und die Nächstenliebe gebieten, hat für das spätere Leben gewifs seinen Wert. Aber Wert und Wirkung eines solchen Schatzes verdoppeln sich und verdreifachen sich, wenn sein Inhalt von der Jugend im lebendigen Beispiel des Erziehers oft und klar angeschaut ward. Bietet der Lehrer dem Manne, der im Schweifse seines Angesichtes den Acker pflügt, bietet er dem Manne, der in greller Sonnenhitze auf der Landstrasse Steine klopft, bietet er dem Maurer, dem Fabrikarbeiter, der auf einem Eckstein sitzend sein einfaches Mittagsmahl verzehrt, vorübergehend einen freundlichen Grufs; spricht er ein teilnehmendes Wort mit dem Invaliden, der ihm begegnet, mit dem Bahnwärter an vereinsamter Stelle, an der er vorüberkommt; fragt er den Unbekannten, der bekümmert am Wege sitzt, nach der Ursache seines Leids, und beweist er so den Schülern, dafs er die besten Sprüche, die sie lernen mufsten, selbst lebendig inne hat: so kann er gewifs sein, dafs er Grofses und Segensreiches gewirkt hat.

Seinen Abscheu vor üblen und häfslichen moralischen Eigenschaften zu dokumentieren — innerhalb der Grenzen, die die pädagogische Klugheit und Weisheit zieht — wird in erster Linie die Schülergesellschaft selbst, mit der der Lehrer verkehrt, Gelegenheit genug bieten.

Was den wahrhaft gebildeten Menschen kennzeichnet, ist neben der Hauptsache, der harmonischen Vereinigung und Durchdringung einer entwickelten reichen Intelligenz mit einem hohen Mafse von Sittlichkeit, die äufsere Form, in der das intellektuell und ethisch gebildete Sein im Umgang des Menschen mit andern zur Erscheinung kommt. Eine auf ausreichender und sicherer Kenntnis der für den geselligen Umgang gültig

gewordenen Regeln und Gesetze gegründete Wohlgefälligkeit und Wohlanständigkeit des äufseren Benehmens bilden das Wesen dieser Form und sichtbaren Blüte echter Bildung, und sie wird nicht leicht erworben werden, diese Form, ohne öfter angeschaut zu sein. Ob vielen, ob wenigen Kindern im Familienleben dazu Gelegenheit geboten ist, mag hier unerörtert bleiben. Gewifs ist, dafs auch in dieser Beziehung die Lehrer — immer habe ich die echten und rechten im Auge — im Verkehr mit den Schülern aufser der Schule des Guten viel wirken können.

Friedberg (Hessen.) Prof. Klein.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Von **Dr. Richard Schulze** in Leipzig.

I. Alle Gebiete umfassend.

Partheil, G. und **W. Probst**, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. 8°. 51 S. Preis 0,50 M. Dessau und Leipzig 1894. Rich. Kahle's Verlag.

Die Verfasser legen ihre Ansicht über die Methode des naturkundlichen Unterrichts dar. Man kann deshalb eine Kritik im eigentlichen Sinne, ohne polemisch zu werden, nicht schreiben. Und es kann auch weder von einer günstigen, noch von einer ungünstigen Beurteilung die Rede sein, sondern man hat sich entweder zu der Ansicht der Verf. zu bekennen, oder sich ganz oder teilweise in Gegensatz zu ihnen zu stellen. Meine Meinung ist folgende: Exakte und deskriptive Naturwissenschaften lassen sich, in ihrem ganzen Umfange genommen, nicht miteinander verquicken; denn erstere haben es mit Erscheinungen und Gesetzen, letztere vorzugsweise mit Dingen zu thun, und deshalb ist zwischen beiden eine Kluft, deren Ausfüllung unmöglich ist. Dies schliefst jedoch nicht aus, dafs sich gewisse Kapitel aus der Physik und Chemie ganz leidlich mit den deskriptiven Naturwissenschaften vertragen, namentlich dann, wenn man vorzugsweise nur beabsichtigt, behufs allgemeiner Bildung einige physikalische und chemische Kenntnisse zu übermitteln, wie das z. B. für die Töchterschulen gilt. Auch für die Mittelklassen von Knabenschulen läfst sich vieles aus der Physik und Chemie mit der Zoologie und Botanik verknüpfen. Aber die Oberklassen haben auf das künftige Leben der Schüler Rücksicht zu nehmen, und für diese verlange ich allerdings einen streng systematischen, logischen Lehrgang, denn der Junge, der nicht denken kann, wird kein selbständiger Mann.

Partheil, G. und **W. Probst**, Naturkunde für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. Heft I (Kursus 1 u. 2) 8°. 70 S. mit 38 Fig. Preis 0,60 M. Heft II (Kursus 3 u. 4)

8⁰. VIII u. 124 S. mit 26 Fig. Preis geb. 1,50 M. Heft III (Kursus 5 u. 6) 8⁰. VIII u. 163 S. mit 40 Fig. Preis geb. 2 M. Dessau und Leipzig 1895. Rich. Kahles Verlag (Herm. Oesterwitz).

Wenn es richtig ist, dafs die Volksschule ganz besonders darauf bedacht sein mufs, ihre Schüler für das öffentliche, praktische Leben auszurüsten, so sieht man ohne weiteres ein, dafs die exakten Naturwissenschaften in praktischer Hinsicht eine viel gröfsere Bedeutung haben als die deskriptiven. Jede Werkstatt, jedes Fabriklokal ist ein physikalisch-chemisches Laboratorium, in welchem bald die physikalische, bald die chemische Seite die vorherrschende ist, und es ist geradezu erstaunlich, welche physikalischen und chemischen Kenntnisse im Volke vorhanden sind, Kenntnisse, ohne welche der Betreffende gar nicht existieren kann. Wie steht es dagegen mit Zoologie und Botanik? Man führe nur seine Mitbürger hinaus auf Flur und Feld, in Wald und auf die Heide, und man wird finden, dafs für die meisten die Anemone weiter nichts ist als eine Pflanze, der Maikäfer ein Tier! Viele werden Heinrich Heine beipflichten, der die Pflanzen einteilt in solche, die man essen, und in solche, die man nicht essen kann, und die Tiere sind entweder bösartig und beifsen, oder sie sind froh, wenn man sie unbehelligt läfst. Und dabei fühlen sich die Leute ganz wohl. Wir wollen doch einmal ehrlich sein! Wieviel weifs denn derjenige Kollege noch von Zoologie und Botanik, der sich jahrelang nicht mit diesen Wissenschaften beschäftigt hat? Und wieviel kann denn derjenige, der nie anders als mit den Augen eines scharfen Beobachters die Natur durchstreift, von seinen reichen Kenntnissen praktisch verwerten? — Sind aber deshalb die deskriptiven Naturwissenschaften für die Volksschule bedeutungslos? Mit nichten! Und ich wünsche nichts weniger als deren Vernachlässigung. Sie wirken auf das Gemüt des Kindes, den innern Menschen ein und bilden dessen Wesen, was für sein späteres Leben von Wichtigkeit ist, und jedenfalls liegt viel Wahres in der weitverbreiteten Ansicht, dafs derjenige, welcher keinen Wurm zertreten, keine Pflanze mutwillig zerreifsen kann, es auch nicht fertig bekommt, seinen Mitmenschen absichtlich ein Leid zuzufügen. Die Natur ist ein aufgeschlagenes Buch Gottes, und das sagt genug. Es kann deshalb auch die Unterrichtsmethode für beide Hauptzweige der Naturwissenschaften eine verschiedene sein. Bei den exakten Naturwissenschaften, namentlich in Knabenschulen, die strenge Logik, Warum und Weil, bei den deskripten das Zusammenleben! Zwar führt auch hier die Systematik zum Ziele, aber einer Betrachtung nach Lebensgemeinschaften dürfte doch der Vorzug gebühren. Den Stoff in dieser Weise anzuordnen, ist den Verfassern vorzüglich gelungen, auch haben sie es verstanden, aus dem Gebiete der exakten Naturwissenschaften dasjenige, was für Mädchenschulen besonders geeignet ist, in geschickter Weise in ihren Lehrgang hineinzuflechten, wenn auch der Zusammenhang sehr oft ein etwas loser ist; denn die Wärme-

lehre beispielsweise kann ebensowohl an den kalten Winter wie an den warmen Frühling angeschlossen werden. Immerhin ist die Arbeit der Verfasser eine ganz ausgezeichnete und kann aufs wärmste empfohlen werden. Die Ausstattung der Bücher ist lobend hervorzuheben.

Auf einiges mufs ich jedoch die Herren Verfasser aufmerksam machen, mit der Bitte, dasselbe bei einer späteren Auflage zu berücksichtigen. Heft II S. 88. Ammoniak ist eine Verbindung von Wasserstoff und Stickstoff, nicht von Wasserstoff und Sauerstoff. Offenbar ein Druckfehler. Salmiak entsteht aus Ammoniak und Salzsäure, aber er besteht nicht daraus. Durch die Einwirkung von NH_3 auf HCl (oder umgekehrt) entsteht zunächst das hypothetische Metall Ammonium, NH_4, mit dem sich alsdann das Cl zu dem Haloidsalz Chlorammonium, NH_4 Cl, verbindet. Früher schrieb man allerdings NH_3 HCl und nannte diese Verbindung salzsaures Ammoniak. — Säuren und Basen neutralisieren sich nicht immer. Ich erinnere nur an Soda und Pottasche, kohlens. Ammon. — S. 89. Schwefelwasserstoff riecht wie faule Eier. — Heft III S. 3. In anbetracht des Umfanges des Stoffes, welcher aus der Chemie zur Aufnahme gelangt ist, halte ich die Angabe von Symbolen und Formeln für zu weit gehend. Seite 6. Die Quelle des Schwefels (selbstverständlich für die Pflanzen) sind nicht H_2S und H_2SO_4 (diese sind auf alle Fälle giftig), sondern überhaupt Schwefelverbindungen, wie z. B. schwefelsaures Ammoniak. Die Erklärung des Telephons ist nicht ganz richtig. Ich werde an andern Orten hierauf zurückkommen. Zu welchem Zwecke ist denn eine elektrische Eisenbahn abgebildet?

Partheil, G. und **W. Probst,** Naturkunde für Bürgerschulen und gehobene Volksschulen. Heft I (Kursus 1 u. 2) 8°. 64 S. mit 22 Fig. Preis brosch. 0,40 M., geb. 0,50 M. Heft II (Kursus 3 u. 4) 8°. 80 S. mit 16 Fig. Preis brosch. 0,60 M., geb. 0,75 M. Heft III (Kursus 5 u. 6) 8°. 95 S. mit 22 Fig. Preis brosch. 0,80 M., geb. 1 M. Dessau und Leipzig 1895, Rich. Kahle's Verlag (Herm. Oesterwitz.)

Obige drei Hefte für die betreffenden Schulen verkürzt, wie schon aus dem angegebenen Umfange zu schliefsen ist.

Uttendörfer, O., Leitfaden der Naturkunde für mittlere und höhere Schulen. 8, XII. u. 260 S. mit 101 Fig. Preis geb. 3 M. Leipzig 1895. Dürr'sche Buchhandlung.

Der Verfasser tritt für die Behandlung des Stoffes nach Lebensgemeinschaften ein, aber die Anordnung seines Buches ist die systematische, da eine Anordnung nach Lebensgemeinschaften, wie er sehr richtig bemerkt, nur wenigen gerecht werden kann. Es gilt ihm als oberstes Prinzip der Grundsatz, dafs das Einfachere und Näherliegende zuerst zu behandeln ist, und hierin eine Entscheidung zu treffen, müssen örtliche, persönliche und Witterungsverhältnisse in Betracht gezogen werden. Der Stoff selbst ist gut, nur begreife ich nicht, wie der Verfasser an der veralteten, ganz falschen Ein-

teilung der Mineralien hat fest halten können. Betreffs dieses Punktes verweise ich auf die in Heft 1 des laufenden Jahrganges dieses Blattes erschienene Abhandlung „Über die Mineralogie in der Volksschule“. Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich.

Kiefsling, Dr. F. und **E. Pfalz**, Anthropologie und Naturlehre für die einfache Volksschule. Der Mensch in Beziehung zur organischen und unorganischen Natur. 8°. VIII u. 202 S. mit 118 Fig. Preis 2 Mark. Braunschweig 1895, Appelhans und Pfenningstorff.

Ein wohlgelungener Auszug aus dem gröfsern Werke der Verfasser, auf welches wir schon früher lobend aufmerksam gemacht haben.

F. Hirts Realienbuch Nr. 32. Kleine Pflanzen- und Tierkunde, nach natürlichen Gruppen bearb. von J. G. Paust und F. Steinweller. 8°. 56 S. mit 26 Fig. Preis 0,30 M.

F. Hirts Realienbuch Nr. 35. Naturgeschichte für Mädchenschulen, bearb. von J. G. Paust. 8°. 174 S. mit 53 Fig. Preis 1,25 M. Breslau 1895, Ferdinand Hirt.

Die Paustschen Sachen sind ganz brauchbar, aber die eingestreuten Fragen aus der Physik in Nr. 35, S. 11, 20, 28, 35, 46 u. 51 wirken geradezu komisch. Man sieht auch hieraus wieder, dafs die Verquickung der exakten Naturwissenschaften mit den deskriptiven zur Unnatur neigt.

F. Hirts Realienbuch Nr. 33. Kleine Physik, Chemie und Mineralogie, bearb. von J. G. Paust. 8°. 32 S. mit 29 Fig. Preis 0,20 M. Breslau 1895, Ferd. Hirt.

Gut für die einfachsten Schulverhältnisse.

F. Hirts Realienbuch Nr. 34. Naturlehre für Mädchen, bearb. von J. G. Paust. 8°. 120 S. mit 50 Fig. Preis 1 M. Breslau 1895, Ferd. Hirt.

Der Verfasser betrachtet: I. Die Luft als Lebensbedingung. II. Das Wasser als Lebensbedingung. III. Die Wärme als Lebensbedingung. IV. Die Wohnung des Menschen. V. Die Nahrung des Menschen. VI. Das Licht im Dienst des Menschen. VII. Magnetismus und Elektrizität im Dienste des Menschen. VIII. Die Erde als Wohnplatz des Menschen. — Das ist gewifs für manche Ohren die köstlichste Musik, aber mir wird von dem allen so dumm, als ging mir ein Mühlrad im Kopfe herum.

2. Naturgeschichte der drei Reiche.

a. Alle drei Reiche umfassend.

Löhle, W., Der Naturgeschichtsunterricht an Volksschulen und Unterklassen von Bürger- und Mittelschulen. 3. Aufl. 8°. VIII u. 180 S. mit 45 Fig. Preis geh. 1,50 M., geb. 2 M. Gera 1895. Theodor Hofmann.

Eine Sammlung von Einzelbeschreibungen, wie man sie Anfang der 60er Jahre in jedem derartigen Buche fand, die aber ganz gut zu gebrauchen sind. Durch einzelne Stellen werden wir recht lebhaft an unsere Jugendzeit erinnert, beispielsweise durch die Vergleichung des Schwefels mit Blei. Das kommt uns gerade so vor, als wenn man den Hamster mit der Giraffe vergleicht. Die Einteilung der Mineralien ist falsch, weil veraltet. Die Figuren sind doch zu primitiv.

Paust, J. G., Aus dem Buche der Natur. 8°. VIII u. 176 S. mit 29 Fig. Breslau, Ferdinand Hirt.

Ule's Warum und Weil auf dem Gebiete der deskriptiven Naturwissenschaften, nur sind die Antworten bedeutend umfangreicher als bei Ule und fangen deshalb auch nicht mit Weil an. — Als Repetitionsbuch zu empfehlen.

b. Anthropologie und Gesundheitslehre.

Donner, Dr. H., Der menschliche Körper. Ein Lehr- und Lernbuch für Schule und Haus. 8°. 104 S. mit 76 Fig. Hamburg 1893. Otto Meifsner.

Der Verfasser hat weniger Gewicht gelegt auf die Aufzählung einer möglichst grofsen Anzahl anatomischer Thatsachen, als vielmehr darauf, unter der aufserordentlich grofsen Menge von anatomischen, physiologischen und hygienischen Kenntnissen diejenigen auszuwählen, deren Verständnis eine praktische Bedeutung für die Einsicht in die Bedürfnisse unseres Körpers, für sein Wohlbefinden und dadurch für die Entwicklung physischer Kraft und Energie hat. Er hat nicht versucht, Anleitung zur Behandlung von Krankheiten zu geben, sondern lediglich die Abhängigkeit des Wohlbefindens von der Erkenntnis des Baues und der Funktionen unserer Organe nachgewiesen, so dafs der Lehrer und Lernende die Einsicht in den Zusammenhang zwischen Lebensweise und Gesundheit erhält. Die Behandlung des Stoffes, sowie die Ausstattung dürften dem Buche gewifs Freunde erwerben.

c. Zoologie.

Baade, Friedrich, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 1. Teil: Tierbetrachtungen mit besonderer Hervorhebung der Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise der Tiere und ihrer Bedeutung für Naturhaushalt und Menschenleben. 2. Aufl. 8°. XII u. 244 S. u. 62 Fig. Preis geh. 2,80, geb. 3,30 M. Halle a./S. 1894. Herm. Schrödel.

Für den Unterricht in der Volksschule sehr gut zu gebrauchen. Vergl. diese Zeitschrift, Jahrgang 1895, S. 366.

Schilling, Philipp, Verkannte Tiere. Für die Jugend geschildert. kl. 8°. 44 S. Preis 0,50 M. Minden i. W., C. Marowsky.

Lesenswert für Kinder.

Vogel, Georg Clemens, Der Vermehrungsprozefs im Tierreiche. 8°. 104 S. mit 35 Fig. Preis 2,50 M. Dresden 1893, Wilh. Reuter.

Der Volksschule ist dieses Buch selbstverständlich nicht gewidmet, sondern nur einem Spezialstudium. Wer sich hierfür interessiert, wird manches Lehrreiche in ihm finden.

Wünsche, Prof. Dr. Otto, Die verbreitetsten Käfer Deutschlands. 8°. XVI u. 212 S. mit 2 Tafeln. Preis 2 M. Leipzig 1895, B. G. Teubner.

Dieses Buch steht den übrigen trefflichen Schriften des Verfassers ebenbürtig zur Seite.

(Schlufs folgt.)

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Dreyer, Frdr., Studien zur Methodenlehre und Erkenntniskritik. (XIII, 223 S. m. 3 Fig.) Leipzig, W. Engelmann. 4 M.

Ehrat, weil. Prof., Pankraz, Die Bedeutung der Logik, beziehungsweise der Erkenntnistheorie für Wissenschaft, Schule und Leben. Mit besonderer Rücksicht auf die Lehrerbildungsanstalten. (V, 143 S.) Zittau, Pahl. 2 M.

Gebhardt, Bruno, Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preufsen. Ein urkundl. Kapitel preufs. Schulgeschichte. (80 S.) Berlin, R. Gärtner.

Heinrich, Dr. W., Die moderne physiologische Psychologie in Deutschland. Eine historisch-kritische Untersuchung mit bes. Berücksichtigung des Problems der Aufmerksamkeit. (V, 235 S.) Zürich. E. Speidel. 4 M.

Herbe, Gfr. u. Rud. Petzel, Lehrer, Der Handfertigkeitsunterricht in der Schweiz und in Frankreich. Reisebericht. (24 S.) Wien, R. Petzel. 0,75 M.

Jäger, Gymn.-Dir., Dr. Oskar, Vorlage für pädagogische Besprechungen in preufs. Seminaren. (20 S.) Wiesbaden, C. G. Kunzes Nachf. 0,30 M.

Lange, Bürgersch.-Dir., Dr. Karl, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. (24 S.) Plauen, F. E. Neupert. 0,50 M.

Pohlmann, Rekt., Dr. W., Religionsunterricht und Schulaufsicht im Rahmen des Volksschulgesetzes. (31 S.) Gütersloh, Bertelsmann. 0,40 M.

Scherer, Schulinsp., H. u. Lehrer J. Eckert, Zeichnen und Handfertigkeit. Eine Anleitung zur Erteilung dieses Unterrichts in der Volksschule. (123 S. mit Abb.) Gotha, E. F. Thienemann. 3 M.

b) Aufsätze.

Heym, Dr. Max, Ethik als Gegenstand des Seminarunterrichts. (Leipz. Lehrerztg. 1.) Lpz., Otto Klemm.

Klein, Prof. E., Was zu einem guten Direktor gehört. (Pädagogium 3.) Lpzg., Klinkhardt.

:Pfeifer, W., Hat die sechsklassige Volksschule als Normalschule sich bewährt. (Lehrerztg. f. Thür. 1.) Jena u. Lpzg., Haacke.

Redlich, J., Das Abbilden als Erkenntnismittel. (Ztschr. f. Philosophie und Pädagogik 1895. 6.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Regener, Fr., Über Begriffsbildung. (Rhein. Blätter für Erz. u. Unterr. 1.) Frankfurt a. M., Diesterweg.

Schlegel, Ed., Bedeutung und Pflege der Phantasie in der Schule. (Schulblatt der Prov. Sachsen 1. 2.) Quedlinburg, Huch.

Schreyer, Franz, Über das Zeichnen in den Volksschulen. (Österr. Schulbote 1.) Wien, Pichlers Ww. u. Sohn.

Schroer, H., Gesichtspunkte für die Ausgestaltung und Hebung des Schulturnens. (Monatsschr. f. Turnwesen 1895. 11. 12.) Berlin, Gärtner.

Thomsen, A., Leseabende in der Schule. (Lehrerin 7.) Gera, Th. Hofmann.

Wanner, H., Aus dem Leben der Sprache, ihr Werden und ihr Vergehen. (Hann. Schulztg. 1—3.) Hannover, Helwing.

Zenz, Dr. W., Die Assoziation. (Österreich. Schulbote 1895. 12.) Wien, Pichlers Ww. u. Sohn.



Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 4. *April* 1896. VII. Jahrg.

Adam Smiths pädagogische Ansichten und Kritik derselben.

Von **Dr. Paul Bergemann** in Jena.

(Schlufs.)

Drittes Kapitel.

Die Volks-Erziehung.

Wenn ich von Volks-Erziehung spreche, so meine ich natürlich nicht, dafs es sich hier um derartige erzieherische Einwirkungen handeln solle, wie sie der unmündigen Jugend gegenüber am Platze sind. Vielmehr habe ich dabei religiöse, moralische, politische und weiterhin solche Belehrungen im Auge, welche den Zweck haben, in gemeinverständlicher Weise die nicht wissenschaftlich Gebildeten mit den Fortschritten bekannt zu machen, welche die Wissenschaft — im besonderen die »Naturwissenschaft« — und die Technik fort und fort machen. Fernerhin mufs aber nach meiner Ansicht auch auf die Pflege einer schönen und edlen Geselligkeit und des guten Geschmackes (in künstlerischer Hinsicht) dabei Bedacht genommen werden. Ich könnte kurz die diesbezüglichen Aufgaben dahin zusammenfassen, dafs ich sage: das Volk ist vor dem Umsichgreifen banausischen Geistes zu bewahren. Die sorgfältigsten Erziehungs-Mafsregeln in der Jugend sind bei der weitaus gröfseren Mehrzahl der Menschen nicht ausreichend, um ihren Interessen dauernd eine ideale Richtung zu geben.

In ganz so weitem Sinne fafst Smith allerdings die Volks-Erziehung nicht auf; aber es ist bemerkenswert, dafs er darunter nicht blofs religiöse und moralische Belehrungen versteht, sondern auch darauf hinweist, wie wichtig es sei, dafs dem Volke edle gesellige Vergnügungen geboten würden, und dafs man es für Kunstgenüsse empfänglich mache. Freilich legt er den Hauptnachdruck auf die religiöse Belehrung, und die moralische soll auch nur im Anschlusse an jene auftreten. Den Zweck derselben sieht er darin, die

Menschen nicht sowohl zu guten Bürgern in dieser Welt zu machen, als sie vielmehr für eine andere und bessere Welt in einem künftigen Leben vorzubereiten« (Wealth S. 353). Auch hier wieder zeigt sich Smith befangen in den gewöhnlichen theologischen Anschauungen. Wie weit er jedoch bei alledem von dem finsteren und weltverneinenden Rigorismus der Jenseitsprediger entfernt ist, ergiebt sich aus folgender Stelle, welche zugleich als Beleg für das oben über seine weitere Auffassung des Begriffes Volkserziehung Gesagte (die er vor vielen anderen voraus hat) dienen kann. Es heifst nämlich Wealth S. 357: »Liefse der Staat allen, die erwerbsmäfsig, aber ohne Ärgernis und Unanständigkeit, das Volk durch Malerei, Poesie, Musik, Tanz, durch alle Arten dramatischer Aufführungen zu belustigen und zu zerstreuen suchen, völlige Freiheit, so würde er bald bei der grofsen Masse die melancholische und düstere Stimmung verscheuchen, die fast stets die Amme des Volksaberglaubens und der Schwärmerei ist.«

Dafs bei der Pflege geselliger und ästhetischer Interessen Smith vom Staate nur eine indirekte Mitwirkung verlangt und ihm im übrigen die Rolle des wohlwollenden Zuschauers zuerteilt, kann uns bei seiner Auffassung der Aufgaben desselben nicht wundern; aber in diesem Punkte möchte ich nicht mit ihm übereinstimmen. Diejenigen Einrichtungen, welche die religiöse, moralische, politische und wissenschaftliche Belehrung des Volkes zum Zwecke haben, werden freilich einen privaten Charakter an sich tragen müssen; mit Bezug auf sie wird man freilich vom Staate eine blofs mittelbare Unterstützung und Förderung verlangen können, vor allem dafs er nicht hindernd und hemmend in den Weg trete, ferner vielleicht noch, dafs er würdige Personen durch Prämien zu derartigen Veranstaltungen ermuntere, und dafs er fleifsige Teilnehmer durch irgend welche Auszeichnungen ehre — mehr fordern hiefse allerdings die bürgerliche Freiheits-Sphäre ungebührlich beschränken. Aber sofern es sich um die Pflege schöner Geselligkeit und guten Geschmackes handelt, wird man vom Staate mehr erwarten können. Nicht als ob hier die Privatthätigkeit ausgeschlossen werden sollte; dieselbe ist vielmehr auch hier ganz unentbehrlich — aber ausreichend ist sie angesichts der mannigfaltigen und blofs durch einen ziemlich bedeutenden Kostenaufwand zu erfüllenden Aufgaben nicht.

Vor allem mufs der Staat sich die Pflege der Kunst angelegen sein lassen — und zwar in ganz anderer Weise wie bisher. Die Kunst sollte ein wesentliches Lebenselement der freien Bethätigung eines jeden Kulturvolkes sein; an ihr sollte jedes Glied des Volkes vollen Anteil nehmen, ebenso

wie an der Sprache. Heutzutage aber ist die Kunst nicht das, was sie sein sollte; unsere Kunst ist nicht volkstümlich — mit teilweiser Ausnahme der Musik höchstens — sie ist dem Volksleben fremd: die bildende sowohl als auch die redende. Dafs dies ein sehr wenig erfreulicher Zustand ist, stellt kein verständiger Mensch in Abrede; ein solcher wird vielmehr die oben ausgesprochene Forderung durchaus billigen. Aber es ist nun die Frage, ob überhaupt die Kunst derselben gerecht zu werden vermag — vielleicht liegt es in ihrem Wesen, nicht volkstümlich sein zu können. Ich glaube nicht. Die Wissenschaft allerdings ist exklusiv; denn wenn auch ihre Resultate popularisiert werden können, bezüglich der Wege, auf denen man zu ihnen gelangt, ist dies nicht, wenigstens nur in sehr unvollkommener Weise möglich — hier ist ernste und mühsame Arbeit und vieljährige sorgfältige Schulung erforderlich. Nicht so bei der Kunst; dieselbe wendet sich gar nicht an den Verstand, sondern an das Gemüt: sie weckt durch Anschauung das Gefühl. Nun sind die Unterschiede in der Gefühlsweise der verschiedenen Menschen gewifs sehr grofse, sowohl da, wo es sich um die ästhetischen, wie auch da, wo es sich um die intellektuellen, moralischen, religiösen und sinnlichen Gefühle handelt. Man darf jedoch diese Unterschiede anderseits nicht als zu schroffe, als jede Verständigung und Vermittelung ausschliefsende auffassen. Vor allem ist es deshalb nötig, ihre Ursachen sich klar zu machen. Besonders tiefgreifende Unterschiede treten uns natürlich entgegen, wenn wir die gesamte Menschheit ins Auge fassen — nämlich zwischen den verschiedenen Menschheitsgruppen. Die Ursache ist in der Verschiedenheit der geistigen Entwickelung zu suchen, und diese Verschiedenheit ist wieder, wenigstens gröfstenteils, bedingt durch die Verschiedenheit der geographischen (im weitesten Sinne des Wortes) Erscheinungen. Damit ist freilich die Differenzierung noch lange nicht erschöpft, denn innerhalb der verschiedenen Menschheitsgruppen machen sich weitere Unterschiede zwischen Individuum und Individuum geltend, verursacht durch die Verschiedenheit der Erziehung, der gemachten Erfahrungen, überhaupt der Lebensverhältnisse und, was besonders den Ausschlag giebt, da diese ja, wenn auch niemals gänzlich, so doch oft genug annähernd die nämlichen sind, der persönlichen psycho-physischen Veranlagung. So grofs aber auch die durch dies alles bedingten Unterschiede nun sein mögen, die Erfahrung lehrt uns, dafs trotzdem eine vielfache Übereinstimmung herrscht, dafs die Menschen zunächst innerhalb einer und derselben Menschheitsgruppe, weiterhin aber auch mehrerer solcher Gruppen z. B. derjenigen, welche

die Kultur-Menschheit ausmachen — in sehr vielen bedeutsamen Punkten d'accord sind: eine Erscheinung, die für den Anhänger der monistischen Weltanschauung auch durchaus nichts Wunderbares hat.[1])

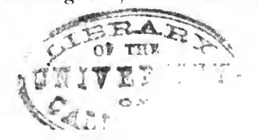
Eine volkstümliche Kunst ist also ohne Zweifel möglich, und ihre Pflege mufs geradezu als Pflicht des Staates bezeichnet werden: denn die Kunst ist für den Menschen, den Kulturkämpfer, von höchster Bedeutung als eine Quelle der reinsten Freude, ein Mittel von so belebender Wirkung, wie es kaum ein anderes geben dürfte.[2]) Hat die Jugend-Erziehung die Aufgabe, den ästhetischen Sinn zu wecken und zu stärken, so mufs die Volks-Erziehung darauf bedacht sein, denselben auch zu erhalten und vor Verkümmerung zu bewahren, indem sie ihm immer neue Nahrung zuführt. Diese Mission verabsäume der Staat ja nicht — er pflege eine wahrhaft volkstümliche Kunst. Als Vorbild in dieser Hinsicht kann das alte Hellas dienen. In Griechenland gab es ein sehr hoch entwickeltes Kunstleben, das doch sehr populär war; die griechischen Dichter z. B. dichteten ihre Tragödien für alle Bürger, nicht nur für die höher Gebildeten: es mufste also die Kunst unter den Griechen auf allgemeines Verständnis rechnen können. Dasselbe gilt auch von der mittelalterlichen Kunst — auch diese war eine Kunst für das Volk, sie hatte ihre Wurzeln im Volksleben. Unsere moderne Kunst dagegen ist ein exotisches Gewächs auf unserem vaterländischen Boden, sie kann auf Verständnis nur bei denen rechnen, welche durch die Schule des klassischen Altertumes hindurch gegangen sind, wie diejenigen, welche sie üben. Der Grund ist in den beiden grofsen Unterbrech-

[1]) Natürlich soll damit nicht etwa der Ansicht derer Vorschub geleistet werden, welche von einer völligen Gleichmachung aller Einrichtungen und Anschauungen auf dem ganzen Erdenrund träumen und reden — eine solche scheitert selbstverständlich an der Differenzierung der Menschheit in die vielen einzelnen Gruppen, deren bisherige verschiedene, mehr oder weniger isolierte Entwickelung doch gewisse dauernde Unterschiede neben aller vielfachen sonstigen Übereinstimmung hervorgerufen hat. Und wenn auch in unserer Zeit die Isolierung der verschiedenen einzelnen Menschheitsgruppen immer mehr und mehr verschwindet, so ist doch zu beachten, dafs die Verschiedenheit in den natürlichen Bedingungen der Entwickelung, vornehmlich den geographischen Erscheinungen, bestehen bleibt. Auch verdient die Erwägung nicht gering angeschlagen zu werden, dafs eine solche Gleichheit, selbst wenn sie sich durch künstliche Mittel schaffen liefse, dem Kulturfortschritte, der ja auf dem Prinzipe gröfstmöglicher, vielfältigster Arbeitsteilung beruht, keineswegs förderlich sein würde, man also deshalb von ihrer Herbeiführung entschieden absehen müfste.

[2]) Ich verweise behufs weiterer Orientierung auf meine Arbeit »Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik«. (Neue Bahnen V, Heft 1—3.)

ungen zu suchen, welche unser Eigenleben zur Zeit der Renaissance und um die Wende des vorigen und dieses Jahrhunderts erfahren hat — kurz in der zweifachen Bekehrung zum Altertume. Da sich dies alles mit historischer Notwendigkeit vollzogen hat, so kann natürlich kein Tadel ausgesprochen werden; aber wohl ist ein solcher am Platze, wenn man heutzutage noch immer die Augen gegen die grofsen Gefahren verschliefst, welche diese Entwickelung der Dinge zur Folge gehabt hat. Die Kunst, deren Träger nur die sogen. Gebildeten, d. h. eben die durch die Schule des klassischen Altertums Hindurchgegangenen sind, hat sehr viel mit zur beständig fortschreitenden Verrohung der Massen beigetragen, hat die Kluft zwischen diesen und jenen immer gröfser gemacht. Der Masse, die man so von dem Mitgenusse des herrlichsten Kulturgutes, der Kunst, ausschlofs, blieben gar keine Beziehungen mehr zu höheren, geistigen Idealen — ist es da zu verwundern, wenn sie die ganze moderne Kultur als etwas ihr Feindseliges betrachtet, wenn sie gegen dieselbe Front macht! Und man täusche sich doch ja nicht: die Kultur, die auf einer so schmalen Basis steht, wie dies bei den modernen Kulturvölkern der Fall ist, kann sehr leicht erschüttert und auch plötzlich vernichtet werden — *caveant consules!*

Nun haben allerdings die redenden Künste bereits einen energischen Anlauf genommen, mit der antiken Tradition zu brechen; aber die bildenden Künste sind diesem Beispiele noch nicht gefolgt: noch immer beansprucht man für Darstellungen, welche ihren Stoff der antiken Mythologie entnehmen, einen höheren Rang — wenigstens sofern es sich um plastische handelt. Vielfach hat man freilich versucht, die antike Mythologie durch die christliche zu ersetzen, in der Hoffnung, dadurch dem Interesse des Volkes mehr gerecht zu werden. Nun ist ohne Zweifel bei derartigen Darstellungen auf weit mehr Verständnis zu rechnen, ob aber auf wirklich tieferes Interesse, das erscheint mir sehr fraglich. Solange noch die christliche Mythologie von so vielen für mehr als blofse Mythologie ausgegeben wird, solange diese Frage ein Objekt heftigster Streitereien ist, wie gegenwärtig — solange werden nur verhältnismäfsig wenige Menschen solchen Darstellungen gegenüber sich rein betrachtend und geniefsend verhalten können. Vor allem werden diese ihre Wirkung auf die grofse, immer unaufhaltsamer in dem Sumpfe des krassesten Materialismus und Atheismus versinkende Menge verfehlen — sie werden nur deren Spott herausfordern. Mythologische Darstellungen sind nur dann ganz allgemein wirkungsvoll, wenn sie noch garnicht als



mythologische gelten — oder wenn von keiner Seite mehr daran gezweifelt wird, dafs sie solche sind. Für den letzten Fall ist aber weitere Voraussetzung dabei, dafs die Kenntnis dieser Mythen noch immer eine allgemeine sei. Da man aber eine solche Kenntnis nur dann mit Fug und Recht verlangen könnte, wenn diese Mythen einen so hohen Bildungswert besäfsen, dafs ihre Übermittelung durch den Unterricht nötig wäre, dies jedoch zumeist nicht der Fall ist, so werden mythologische Darstellungen immer nur wenigen einen ästhetischen Genuss gewähren können; sie werden also für die staatliche Kunstpflege und die ästhetische Volks-Erziehung kaum in Betracht kommen. Vielleicht sind historische Darstellungen noch am ehesten geeignet, allgemeines Interesse zu erwecken, aber freilich auch nur dann, wenn sie Ereignisse und Personen betreffen, von denen man voraussetzen kann, dafs sie allgemein bekannt sind.

Um eine Reform in dem angegebenen Sinne anzubahnen und durchzuführen, wird sich der Staat einerseits zu einer Umgestaltung der der Ausbildung von Künstlern dienenden Kunstschulen, bezw. Akademien, werden die Künstler sich anderseits dazu entschliefsen müssen, das Beispiel ihrer litterarischen Kollegen nachzuahmen. Nicht als ob ich der Meinung wäre, dafs unsere »moderne« Litteratur gar nichts zu wünschen übrig lasse, ich behaupte vielmehr, dafs sie, sofern es sich um die künstlerische Behandlung der von ihr gewählten Stoffe handelt, noch so gut wie alles zu wünschen übrig läfst. Aber können wir leugnen, dafs trotzdem »unser Herz dem frohmütigen Wagen derer gehört, welche in einer Erschütterung der menschlichen Gesellschaft und aller ihrer Begriffe, wie sie seit den Tagen der untergehenden griechisch-römischen Welt nicht gesehen worden ist, in der Seele dieser Gesellschaft zu lesen und von dem befreienden Worte, nach dem sie sich sehnt, etwas auszusprechen vermögen!« D. h. wir sympathisieren ganz unzweifelhaft mit dem Bestreben derer, welche den Stoff zu ihren Dichtungen nicht aus den unserem ganzen Denken und Fühlen fernliegenden Epochen herholen, sondern denselben der Gegenwart entnehmen, und wir erwarten von diesen die neue künstlerische Formensprache, die uns gemäfs sein wird — wohl gemerkt: wir erwarten erst noch diese Formensprache, wir betrachten also das künstlerische Problem als erst zur — und zwar unbedeutenderen — Hälfte gelöst. Die Naturalisten von heute sind zwar anderer Meinung; sie glauben, der »Naturalismus« sei die vollständige Lösung. Weit gefehlt. Seine Forderungen besagen nichts weiter als Opposition gegen eine verbrauchte, vernutzte Art, Wirklichkeit aufzufassen und darzustellen; er

ist nichts anderes als der Protest der Wahrhaftigkeit gegen die überlieferte Formensprache, er ist zunächst also ein Negatives. Aber freilich geht ihm ein positives Element nicht gänzlich ab; welches dieses sei, erhellt daraus, dafs ich ihn einen »Protest der Wahrhaftigkeit« nannte. Auch die historische Betrachtung läfst uns erkennen, dafs er nicht ein rein Negatives ist. Sie lehrt uns, dafs er stets in Zeiten künstlerischer Krisen aufgetreten ist und den grofsen schöpferischen Genies den Weg bereitet hat, indem er, sich an die Wirklichkeit festsaugend, ihr Neues abzugewinnen versuchte, das jene dann künstlerisch verwerteten. Man sieht also, dafs ich ebensowenig zu den begeisterten Lobrednern des Naturalismus wie zu denen gehöre, welche keinen guten Faden an ihm lassen wollen — er bezeichnet ein notwendiges, nützliches Übergangs-Stadium.

Nunmehr wird man wissen, wie ich es meine, wenn ich sage, dafs die bildenden Künste sich die redenden zum Vorbilde nehmen sollen — und mich nicht mifsverstehen. Es ist ein unzweifelhaft tiefer und ehrlicher Zug unserer neuen Litteratur, dafs sie die heutige Gesellschaft, wie sie ist, mit rücksichtsloser Wahrhaftigkeit hinstellen und so der Kritik überantworten will — solchem Beginnen können wir unsere Anerkennung nicht versagen, mag ihr auch noch die eigentliche künstlerische Weihe fehlen; diese Litteratur kann auf allgemeines Verständnis rechnen. Nun weifs ich wohl, dafs von den bildenden Künsten wenigstens die Malerei einen ähnlichen Weg bereits eingeschlagen hatte, aber sie hat denselben nicht weiter verfolgt, sie hat ihn wieder in jüngster Zeit verlassen. Und die neueste Richtung, in der sie sich bewegt, kann ich nicht als einen Fortschritt betrachten, noch weniger bin ich der Meinung, dafs sie dadurch an Volkstümlichkeit gewonnen hat. Sie hat ihre Zuflucht zu ausgeklügelt symbolischen Darstellungen genommen, mit denen ohne Kommentar niemand etwas anzufangen weifs.[1])

Nun könnte man vielleicht gegen dies alles, gegen die Betonung des volkstümlichen Elementes in der Kunst, den Einwand erheben, dafs dadurch ein Rückschritt im künstlerischen Schaffen herbeigeführt werden würde; ich glaube, dafs der Hinweis auf die mittelalterliche und besonders die antike Kunst denselben zu entkräften vermag: dieselbe stand ja keineswegs trotz all ihrer Volkstümlichkeit hinter der unseren zurück. Auch der Einwand ist hinfällig, dafs das Gebiet, welchem der Künstler seinen Stoff entlehnen solle,

[1]) Auch in die Litteratur hat sich allerdings in der neueren Zeit die Symbolik eingeschlichen — leider!

allzu sehr eingeschränkt werde. Die vielgestaltigen Verhältnisse des modernen Lebens und die vaterländische Geschichte repräsentieren doch wahrlich kein zu enges Gebiet für die Stoffauswahl. Und mit Bezug auf die Zukunft werden diese Einwände erst recht keine Geltung haben, mit Bezug auf die Zeit nämlich, da der Jugend-Unterricht eine gründliche Reform erfahren haben wird, wie sie nach fast aller Ansicht dringend geboten erscheint und nicht mehr lange auf sich warten lassen kann: dann wird auch die ästhetische Bildung in der Erziehung eine grössere Rolle spielen als bisher, dann wird das historische Wissen aller Glieder des Volkes ein umfangreicheres und tieferes sein.[1]) Was soll aber der Staat weiterhin, aufser dafs er die Kunst, so viel an ihm liegt, in volkstümliche Bahnen lenkt, thun, um das Volk mit den Kunstschätzen wirklich bekannt zu machen? Soweit die bildenden Künste in Betracht kommen, werden — und zwar nicht blofs in den grofsen Verkehrs-Zentren — staatliche Kunstsammlungen anzulegen sein, zu denen der Zutritt jedermann freisteht und zwar nicht nur an einigen Vormittagsstunden, sondern während des ganzen Tages und noch eines Teiles des Abends — denn sonst wird der Besuch ja den erwerbenden Klassen (wenigstens an Wochentagen) unmöglich gemacht. Natürlich bieten auch öffentliche Bauten und sonstige Anlagen Gelegenheit, die Aufmerksamkeit des Volkes auf die bildenden Künste zu lenken. Was die redenden Künste und die Musik betrifft, so würde es die Aufgabe des Staates sein, im grofsen Mafsstabe für Volksbibliotheken Sorge zu tragen, ferner von Zeit zu Zeit dramatische und musikalische Aufführungen zu veranstalten — ich betone wiederum: nicht etwa blofs in den grofsen Städten — deren Besuch an kein Eintrittsgeld gebunden sein dürfte. Was sonst noch zu thun übrig bliebe für die Pflege des ästhetischen Interesse im Volke, das wäre dann Sache privater Vereinigungen.

Solche Veranstaltungen, wie die oben zuletzt vorgeschlagenen, würden weiterhin auch einen günstigen, veredelnden Einflufs auf das gesellige Leben ausüben. Dafs unsere moderne Geselligkeit sehr viel zu wünschen übrig läfst, darüber kann kein Zweifel herrschen. In den höheren Ständen raffinierte, materielle Genufssucht, prunkende Repräsentation, blofses Kokettieren mit geistigen Genüssen — in den niederen Ständen immer weiter um sich greifende

[1]) Vgl. dazu die Ausführungen im zweiten Kapitel, ferner meine Arbeiten: »Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik« (Neue Bahnen V, Heft 1—3) und »Zur Frage des Geschichts-Unterrichtes« (Lehrerin, XI. Jahrgang, Heft 2).

Verrohung. Wird dieser letzteren durch direkte und indirekte Maſsregeln kräftig gesteuert, greift in der groſsen Masse des Volkes das Streben nach höheren idealen Genüssen wieder mehr Platz, dann werden auch die höheren Stände nicht zurückbleiben wollen und solchen Interessen bei ihren geselligen Veranstaltungen den Vorrang im Ernste und nicht bloſs zum Scheine einräumen. Weiterhin gilt es aber, Einrichtungen zu treffen, welche alle Kreise des Volkes zu gemeinsamer Geselligkeit zusammenführen. Ich habe dabei Volksfeste im Auge, die in gewissen Zwischenräumen wiederkehren und alle, hoch und niedrig, reich und arm, zu gemeinschaftlichem Vergnügen vereinigen müſsten. Ein solches öffentliches Festleben würde sich z. B. sehr leicht an die Spiele der Jugend anschlieſsen lassen. Daſs ich dabei an solche wie unsere heutigen sogen. Volksfeste mit ihrem widerwärtigen Jahrmarktstrubel und ihren zumteil sehr wenig dezenten Belustigungen nicht denke, bedarf wohl kaum der Erwähnung. Natürlich müssen die höheren Kreise sich nicht dadurch abhalten lassen zu erscheinen, daſs das formal-gesellschaftliche Benehmen ihrer geringeren Volksgenossen unter den gegenwärtigen Verhältnissen ihren Anforderungen an feine Manieren nicht entspricht; sie müssen denselben vielmehr entgegenkommen, müssen bedenken, daſs sie daran zum groſsen Teil die Schuld durch ihre Exklusivität tragen. Später, wenn erst die öffentliche Erziehung der Jugend auch in diesem Punkte ihre Mission in der rechten Weise erfüllt hat, wird dieses Bedenken ja von selbst wegfallen. Wie weit der staatliche Anteil an der Pflege solcher Geselligkeit gehen soll, ist leicht daraus ersichtlich, daſs ich das öffentliche Festleben an die Spiele der Jugend anzuschlieſsen vorschlug — diese aber sind ja ein Bestandteil des öffentlichen, staatlichen Erziehungswesens: den Leitern dieser Spiele, also öffentlichen, staatlichen Beamten, wird auch, vielleicht im Verein mit und unter Beihilfe von anderen öffentlichen Persönlichkeiten, die Leitung der darauf folgenden Festlichkeiten obliegen. Im übrigen steht auch hier der Privatthätigkeit ein weites Feld offen.

Daſs durch alle diese Maſsnahmen und Bemühungen ein Zustand, der gar nichts mehr zu wünschen übrig lieſse, hergestellt werden würde, einer solchen optimistischen Hoffnung gebe ich mich selbstverständlich nicht hin; aber daſs bessere und gesündere Verhältnisse als die jetzt bestehenden dadurch herbeigeführt werden können, davon bin ich überzeugt. Rohe Gesellen, die jedem edleren Lebensgenusse abhold sind und nur an wüsten Trinkgelagen und anderen Ausschweifungen Gefallen finden, wird es vermutlich immer

geben, solange die alte Erde steht. Es werden niemals alle Menschen ein gleich empfängliches Gemüt für das Kunstschöne besitzen; immer wird es mehr oder weniger fein organisierte, stets wird es neben durch und durch ästhetischen auch solche Naturen geben, denen so gut wie jeder künstlerische Geschmack abgeht. Aber soweit erzieherische, auf alle Altersklassen gerichtete Bestrebungen vermögen, die Zahl der feinfühligeren Naturen zu vermehren, mufs alles gethan werden, um dieses Resultat zu erzielen. Als unübersteigliche Schranke darf nur die spezifische Beanlagung angesehen werden.

Das soeben Gesagte gilt auch für diejenigen Bestrebungen, welche die religiöse und moralische Belehrung des Volkes zum Zwecke haben. Welche Mafsnahmen sollen nun aber in dieser Beziehung überhaupt getroffen werden? Hören wir zunächst wieder Smiths Ansicht darüber. Nach dem schon, ziemlich am Beginn dieses Kapitels, Gesagten, kann es uns nicht wundern, wenn er hier als Lehrer des Volkes nur die Geistlichen im Auge hat. Aber es ist bemerkenswert, dafs unser Philosoph mit voller Entschiedenheit sich gegen einen selbständigen, mit Zwangsgewalt ausgerüsteten Kirchenorganismus nach dem Muster der katholischen Kirche wie auch gegen jegliche Einmischung der weltlichen Machthaber in religiöse Dinge, gegen die Einrichtung von Staatskirchen, wie sie die Reformation im Gefolge hatte, wendet. Vielmehr hält er es für wünschenswert, dafs es eine grofse Menge von religiösen Sekten gebe, und dafs es jedem freistehe, sich seine Religion und demgemäfs seinen Priester nach eigenem Belieben zu wählen. (Wealth S. 355). Ja, er ist geneigt, es als einen idealen Zustand anzusehen, wenn jede Gemeinde eine kleine Sekte für sich bildete. Schlimme Folgen, meint er, könnten solche Verhältnisse nicht haben; nur da sei »der rührige und interessierte Eifer« von Religionslehrern gefährlich und störend, »wo es entweder eine geduldete Sekte im Volke giebt, oder wo das ganze Volk in zwei oder drei grofse Sekten zerfällt, deren Prediger unter fester Zucht und Unterordnung stehen. Vollkommen unschädlich«, fährt er fort, »mufs aber dieser Eifer sein, wo das Volk in zwei- oder dreihundert oder gar in viele tausend kleine Sekten zerfällt, deren keine grofs genug wäre, um die öffentliche Ruhe zu stören. Die Prediger jeder Sekte würden, da sie sich auf allen Seiten von mehr Feinden als Freunden umringt sehen, sich notwendig jener Redlichkeit und Mäfsigung befleifsigen müssen, die man so selten unter den Predigern der grofsen Religions-Gemeinschaften findet« (Wealth S. 356). Er hofft von einem solchen Zustande aber noch mehr gute Wirkungen.

Er meint, auf diese Weise würde auch in religiösen Dingen eine Art Konkurrenzkampf entbrennen, der dazu führen würde, die religiösen Anschauungen immer mehr zu läutern und schliefslich eine reine Vernunft-Religion herzustellen. Er sagt nämlich (ebendas.): »Die Prediger jener kleinen Sekten würden, da sie fast ganz allein ständen, genötigt sein, die Prediger fast jeder anderen Sekte zu respektieren, und die Konzessionen, die sie im eigenen Interesse einander machen müfsten, könnten mit der Zeit zu der reinen und vernünftigen, von jeder Beimischung von Albernheit, Betrug und Fanatismus freien Religion führen, wie sie zu allen Zeiten der Menschheit weise Männer hergestellt zu sehen wünschten.« Eine bedeutsame Stelle, welche zeigt, dafs Smith im Grunde seines Herzens ein echter Rationalist war, was aus seinen sonstigen auf die Religion bezugnehmenden Bemerkungen nicht ohne weiteres ersichtlich ist. Nehmen wir dieselben hinzu, so finden wir, dafs er allerdings ein Rationalist im Sinne seiner Zeit war: von dem Glauben an einen persönlichen Gott und eine individuelle Unsterblichkeit hat er sich nicht frei gemacht.

Auf einen uns Modernen gewifs sehr sympathischen Gedanken mufs ich im Anschlufs hieran noch hinweisen. Ich habe schon früher erwähnt, dafs Smith, um das Studium der Wissenschaft und Philosophie möglichst allgemein zu machen, Prüfungen in allgemeiner Bildung (»in den höheren und schwierigeren Wissenschaften«) für alle diejenigen eingeführt zu wissen wünscht, welche sich um irgend ein höheres öffentliches Amt zu bewerben beabsichtigen. Da er ausdrücklich sagt, dafs ein solches Verfahren aufserordentlich wirksam sei, um jeglicher Art von Fanatismus und Aberglauben zu steuern, dafs, wo die höheren Stände des Volkes dagegen gesichert seien, auch die niederen ihm gar nicht arg ausgesetzt sein können (Wealth S. 357), ist wohl als seine Meinung anzunehmen, dafs auch die künftigen Geistlichen einer solchen Prüfung sich unterziehen sollen. Demnach würde der Staat doch nicht ohne jeden Einflufs auf die religiös-sittliche Volkserziehung sein. Auch insofern verlangt er von der Regierung noch Einmischung in die religiösen Angelegenheiten, als er ihr das Recht zuspricht, die verschiedenen einzelnen Sekten zu zwingen, einander unbehelligt zu lassen. (Wealth S. 356).

Aus allen diesen Ausführungen ergiebt sich ganz von selbst, dafs von einem Rangunterschiede unter den Geistlichen keine Rede sein kann; ich möchte aber doch noch ganz besonders auf diesen Punkt aufmerksam machen, den Smith wiederholt hervorhebt. Natürlich werden unter solchen Verhältnissen auch die Gehälter der Geistlichen ziemlich

gleich grofs sein und niemals ein gewisses Mittelmafs übersteigen — ein Umstand, dem unser Philosoph eine grofse Bedeutung beilegt. Er sagt (Wealth S. 364): »Wenn die geistlichen Stellen alle ziemlich gleich dotiert sind, so kann keine sehr grofs sein, und dieses Mittelmafs, obwohl es zu weit getrieben sein kann, hat doch sehr gute Folgen. Nur eine untadelhafte moralische Lebensführung kann alsdann einem solchen Manne von schmalem Einkommen Würde verleihen. Die Laster des Leichtsinns und der Eitelkeit machen ihn lächerlich und sind überdies für ihn fast so verderblich, wie für die gewöhnlichen Leute. Der Geistliche ist bei einem geringen Einkommen zu demjenigen Lebenswandel genötigt, den die niederen Stände am meisten achten. Er gewinnt also ihre Achtung und Liebe durch den Lebenswandel, den sein Interesse und seine Lage ihm vorschreiben. Die niederen Stände sehen auf ihn mit der Freundlichkeit, mit der wir jemanden zu betrachten pflegen, der sich ungefähr in unserer Lage befindet, und der uns doch für höher gestellt gilt. Ihre Freundschaft ruft natürlich die seinige hervor. Er bemüht sich (infolge dessen) um ihre Unterweisung und thut alles, um ihnen beizustehen und zu helfen. Er verachtet selbst die Vorurteile der Leute nicht, die gegen ihn so günstig gesinnt sind, und behandelt sie niemals mit der Geringschätzung und Anmafsung, der man so oft bei den hochmütigen Würdenträgern reicher und wohldotierter Kirchen begegnet.« Festhaltend an seiner uns schon bekannten Überzeugung, dafs feste Gehälter aus irgend welchen öffentlichen Fonds zumeist keine günstige Wirkung ausüben, wünscht er, dafs der Geistlichen Einkommen in den »freiwilligen Beiträgen ihrer Zuhörer« bestehen solle (Wealth S. 353).

Dafs die religiösen und moralischen Belehrungen des Volkes ebenso wie die politischen und wissenschaftlichen einen durchaus privaten Charakter an sich tragen sollen, habe ich schon vorher hervorgehoben. In dieser Beziehung stimme ich ganz mit Smith überein. Wie er, sage auch ich weiterhin: nur insofern kann die staatliche Einmischung hier in Betracht kommen, als der Staat darüber zu wachen hat, dafs die einzelnen Religions-Gemeinschaften einander auf keinerlei Weise anfeinden. Und wie er, bin auch ich der Ansicht, dafs der Staat das Recht haben mufs, nur solche Personen als die religiösen und moralischen Lehrer und Führer des Volkes anzuerkennen, welche sich darüber ausweisen können, dafs sie eine vielseitige, dem jeweiligen Kulturstandpunkte entsprechende allgemeine Bildung und zwar, wie ich genauer präzisieren möchte, philosophische, historische und naturwissenschaftliche Bildung besitzen, und, füge ich

hinzu, deren Charakter ein makelloser ist. Der Staat mufs, mit einem Worte, der Hüter religiöser Freiheit, Aufklärung, Toleranz und religiösen Friedens sein. Mehr Recht aber darf er sich bezüglich der religiösen Angelegenheiten nicht anmafsen; nie darf er sich in die inneren Angelegenheiten der verschiedenen Religions-Gemeinschaften mischen -- eine öffentliche, staatliche Kultuspflege ist durchaus überflüssig. Aber vor allem darf die Politik nie die Religion zu Hilfe rufen, um sich ihrer als einer Polizeimafsregel zu bedienen; und nie darf die Regierung die eine Lehre mehr begünstigen als die andere. Wollte man aber sagen, dafs ich, auf einem solchen Standpunkte stehend, den Staat zum mindesten nicht als den Hüter der religiösen Auflärung hinstellen dürfte, so möchte ich darauf hinweisen, dafs wir heutzutage vom Staate eine unmittelbare Sorgfalt für das Wohlbefinden der Bürger verlangen. Zum Wohlbefinden gehört aber auch, dafs der religiöse Glaube mit der jeweiligen empirischen Weltkenntnis harmoniere. Ein hier vorhandener Zwiespalt hält den Menschen in einer fortwährenden spektischen Schwebe, beeinträchtigt also die Ruhe des Gemütes und somit das gesamte Wohlbefinden sehr wesentlich.

Vielleicht ist es jedoch ein grofser Irrtum, wenn ich behaupte, dafs der Staat sich nicht in religiöse Angelegenheiten mischen darf, dafs er, um es noch deutlicher auszusprechen, auf dem Boden völliger Parität und Konfessionslosigkeit stehen mufs. Vielleicht trifft doch der bekannte, dereinst (im Jahre 1555) aufgestellte Grundsatz *„ejus regio, cuius religio“* das Richtige. Ich glaube nicht. Der Staat ist, wie gesagt, Gesellschaftseinheit und daher weiterhin Besitz-, Rechts- und Bildungs-Gemeinschaft. Insofern er das letztere ist und insofern die religiöse Bildung ein unveräufserlicher Bestandteil der allgemein humanen Bildung ist, hat er, wie wir gesehen haben, dafür zu sorgen, dafs der Schulunterricht die allgemein-menschlichen Grundlagen religiöser Weltanschauung berücksichtige. Deshalb kann ich auch nicht so weit wie Ziegler gehen, welcher sagt [1], dafs der Staat sich auf den Boden der Religionslosigkeit stellen müsse. Aber das erleidet heute gar keinen Zweifel mehr, dafs die Zugehörigkeit der einzelnen Staatsbürger zu dieser oder jener bestimmten Glaubensgemeinschaft durchaus Sache der freien, individuellen Überzeugung ist. Darüber, in welcher Glaubensgemeinschaft der Einzelne Befriedigung seiner religiösen Bedürfnisse finden kann, vermag ja niemand aufser ihm selbst zu entscheiden. Ein diesbezügliches Eingreifen des

[1] Religion und Religionen. Stuttgart 1893. S. 100.

Staates weisen wir als eine gänzlich ungerechtfertigte Tyrannei, als Gewissenszwang ab. Und zwar wollen wir nicht blofs von einem direkten Zwange nichts wissen, sondern wir verwerfen auch jeden indirekten Druck: wir verlangen, dafs der Staat sämtliche bürgerlichen Rechte seiner Angehörigen vom religiösen Bekenntnisse vollständig unabhängig halte. Der Staat ist nach unserer heutigen Anschauung nicht Glaubensgemeinschaft — die Aufrechterhaltung eines Staatskirchentums erscheint uns als unvereinbar mit dem Begriffe des modernen Staates.

Wie Smith bin auch ich weiterhin der Meinung, dafs es von grofsem Vorteile wäre, wenn es in demselben Staate eine grofse Menge kleiner, selbständiger, von einander unabhängiger Religions-Gemeinschaften [1]) gäbe, statt zweier oder dreier Kirchen. Die grofsen Kirchengemeinschaften erfordern einen komplizierten Verwaltungs-Apparat, eine straffe Organisation, ein wohl diszipliniertes, nach Rangabstufungen gegliedertes Priesterheer. Sie müssen ferner mit einer gewissen Zwangsgewalt ausgerüstet sein, um alle die vielen, individuell so verschiedenen Elemente zusammenhalten zu können. So bilden sie gleichsam Staaten im Staate. Die Machtbefugnisse, mit denen sie, wie gesagt, notwendigerweise ausgerüstet sein müssen, verführen sie zur Überschreitung der ihrer Wirksamkeit gesetzten Grenzen, erzeugen in ihren Dienern das Laster der Herrschsucht. Die Folge davon ist nicht nur, dafs sie sich gegenseitig befehden und so die öffentliche Ruhe stören, sondern, dafs sie alle auch auf die Regierung Einflufs zu gewinnen versuchen und sich in die politischen Angelegenheiten einmischen, um ihre Machtsphären zu vergröfsern. Indem sie so die religiösen mit politischen Interessen vermischen, führen sie eine totale Spaltung des Volkes in ein paar grofse Parteien herbei und gefährden den Bestand des Staates. Wollte man aber nun auch annehmen und hoffen, dafs in Zukunft die leitenden kirchlichen Kreise einer weisen Mäfsigung sich befleifsigen werden, so macht sich gegen solche grofse religiöse Verbände noch ein anderes Bedenken geltend. Dieselben können nicht genug Rücksicht auf das individuelle religiöse Bedürfnis nehmen. Dafs die gegenwärtig bestehenden Kirchen mit ihrem in leblosen Formeln erstarrten Dogmenkram dasselbe so gut wie überhaupt gar nicht befriedigen, ist eine Thatsache, hinsichtlich welcher man sich wohl kaum einer Täuschung hingeben kann. Eine von diesen selbst ausgehende Wandlung zum besseren scheint

[1]) Ich ziehe diese Bezeichnung dem von Smith gebrauchten Ausdrucke »Sekte« vor, weil nach der gewöhnlichen Auffassung demselben ein gewisses Odium anhaftet.

mir aber, soweit ich die Verhältnisse beurteilen kann, ganz ausgeschlossen zu sein. Nehmen wir jedoch an, dafs sie unter dem Zwange des Zeitgeistes sich endlich zu einer gründlichen Reform verstehen, wird dann die Sachlage betreffs jenes Punktes — Befriedigung der individuellen religiösen Bedürfnisse — eine günstigere? Ich glaube nicht. Nirgends treten bei reifen, denkenden Menschen die individuellen Verschiedenheiten schroffer hervor als da, wo es sich um die religiösen Gefühle und Vorstellungen und die ihnen adäquaten symbolischen Formen handelt. Eine Einigung in dieser Beziehung läfst sich nur auf dem Wege des unmittelbaren Meinungsaustausches erzielen. Ein solcher ist aber immer nur in einem kleinen Kreise möglich. Darum also, im Interesse angemessener religiöser Bedürfnis-Befriedigung bin ich mit Smith ganz einverstanden, dafs an die Stelle einiger weniger grofsen Religions-Gemeinschaften eine grofse Menge kleiner treten sollten.[1] Ich bin fest davon überzeugt, dafs das religiöse Leben alsdann, befreit von jedem kirchen-regimentlichen, das Ganze bureaukratisch regierenden und nivellierenden Geiste, sich auf das herrlichste entfalten würde.

Freilich ist noch die Frage zu beantworten, wie wir die Erreichung dieses Zieles anbahnen sollen. Dafs wir von unseren Kirchen auf kein Entgegenkommen dabei zu rechnen haben, das ist wohl ganz zweifellos. Eine darauf gerichtete Bewegung müfste eben von dem Volke ausgehen, um den Erfolg ist mir nicht bange. Auch könnte man sofort einen guten Anfang machen, wenn alle diejenigen — und die Zahl derselben ist wahrlich nicht gering — welche nur noch nominell dieser oder jener Kirche angehören, wirklich die letzte Konsequenz ihres Standpunktes ziehen, auch formell aus dem kirchlichen Verbande ausscheiden und je nach ihren religiösen Überzeugungen sich zu neuen kleinen Religions-Gemeinschaften zusammenschliefsen wollten. Nur ein wenig Mut gehört dazu — sollte dieser wirklich bei uns eine so seltene Ware geworden sein, wie uns viele glauben machen wollen? Sollte uns die knechtische Rücksichtnahme auf diesen oder jenen äufseren Vorteil wirklich so sehr zur anderen Natur geworden sein, dafs wir darum ideelle Güter gering achten und immer tiefer in dem Sumpfe der Heuchelei versinken wollen?

Wie steht es aber endlich noch um die moralische Volkserziehung? Dafs ich nicht mit der Ansicht Smiths einver-

[1] Ähnliche Zustände finden wir heutzutage bereits in Nord-Amerika. Diejenigen (etwa die Angehörigen einer Stadt), deren Anschauungen ein Geistlicher genehm ist, scharen sich um diesen, und so bildet sich eine Gemeinde.

standen bin, dafs dieselbe blofs im Anschlusse an die religiöse auftreten solle, habe ich schon oben angedeutet. Allerdings möchte auch ich, wie aus meinen bisherigen Ausführungen hervorgeht, in denen ich ja an manchen Stellen von den religiösen und moralischen Volkserziehern sprach, eine Verbindung von Religion und Moral nicht entbehren. Aber gegen eine allzu enge Verschlingung von Religion und Moral sprechen anderseits doch mancherlei Bedenken[1] — sofern man z. B. an der Persönlichkeit Gottes und einem individuellen Fortleben nach dem Tode festhält: die Moral-Gebote erscheinen dann als heteronome, das Thun des Guten erscheint durch das Seligkeitsinteresse motiviert. Und dafs derartige religiöse Vorstellungen in der Zukunft gänzlich verschwinden werden, wird man doch auch nicht annehmen können — für die nächste Zukunft ganz gewifs nicht. Auch wird es immer Menschen von nur geringem religiösen Interesse und solche geben, welche trotz lebhaften religiösen Interesses nicht das Bedürfnis haben, mit anderen in eine religiöse Gemeinschaft zu treten. Bei so beanlagten Naturen können aber rein moralische Belehrungen sehr wohl Anklang finden. Und dafs solche nicht möglich seien, dafs Moral ohne Religion ein Unding sei, wird man doch nicht im Ernste behaupten wollen: dafs es eine rein weltliche Moral giebt, ist ja eine unbestreitbare Thatsache der Erfahrung. Daher fordere ich aufser den mit den religiösen verbundenen auch noch unabhängige moralische Belehrungen für das Volk.

Schlufs.

Nachdem wir nunmehr Smiths pädagogische Ansichten in ihrer Totalität kennen gelernt haben, wird es angebracht sein, trotz der gleich bei ihrer Besprechung gelieferten Sonderkritiken ein zusammenfassendes Schlufsurteil über dieselben abzugeben. Ein solches ist freilich nicht möglich, ohne dafs ich seine in der »Politik« niedergelegten Anschauungen hier mit berücksichtige; denn Smith hat ja das öffentliche Erziehungswesen in enger Verbindung mit den politischen Problemen abgehandelt.

Es ist nun ganz unzweifelhaft, dafs Smith in seiner Staatslehre noch weit mehr als in der Ökonomik nach einem mittleren Standpunkt strebt, was die Auffassung der dem Staate obliegenden Pflichten betrifft. In seiner Wirtschaftslehre huldigt er ziemlich stark dem physiokra-

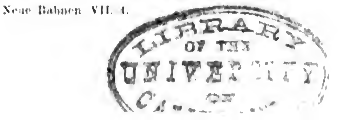
[1] Vgl. auch Ziegler, Religion und Religionen S. 65 ff., besonders S. 70 ff.

tischen Grundsatze des *„laisser aller et laisser passer“*, will er nicht viel von einer staatlichen Einmischung und Regulierung wissen. In seiner Politik jedoch verlangt er vom Staate mancherlei Fürsorge sowohl mit Bezug auf die materiellen als auch besonders auf die geistigen Interessen der Bürger. Und wenn wir heutzutage auch noch bei weitem mehr vom Staate erwarten, eine weit intensivere positive Wohlfahrts- und Wirtschafts-Pflege, eine weit energischere Förderung aller auf die Volksveredelung gerichteten Bestrebungen, so können wir doch der Smithschen Staatslehre unsere Sympathie nicht versagen und sind gern bereit, die in dieser im Verhältnis zur Ökonomik ohne Zweifel zu Tage tretenden Inkonsequenzen liebenswürdig zu finden. Das Bild des lebendigen und geistesmächtigen, auf Schulzwang und allgemeine Wehrpflicht gegründeten Kulturstaates, das Smith vor unseren Blicken entrollt, ist es namentlich, das uns unwiderstehlich anzieht und fesselt.

Und nun: welches Schlufsurteil sollen wir über unseres Philosophen pädagogische Ansichten fällen? Ich habe vielerlei daran auszusetzen gehabt, besonders an seinen schulorganisatorischen Vorschlägen. Ich fand, dafs er oft nicht weit genug mit seinen Forderungen gehe. Aber dies alles erklärt sich eben, wie ich auch immer gleich andeutete, aus seinem Standpunkte, und dieser ist ja wieder durch den damaligen Zeitgeist bedingt. Gewifs ist Smith demselben gerade in seiner Politik oft vorausgeeilt, ganz seinem Einflufse konnte er aber auch hier sich nicht entziehen — das hätte auch kein anderer, noch grösserer Geist vermocht. Und wenn man bedenkt, wie sehr unser Philosoph in seiner Ökonomik unter dessen Herrschaft steht, so ist es in hohem Grade zu bewundern, dafs er in der Politik sich so weit von ihr freigemacht hat. Die in der Staatslehre vorhandene höhere Auffassung der staatlichen Aufgaben ist jedenfalls seinen pädagogischen Theorien sehr zu Gute gekommen, und diesen günstigen Eindruck kann der Umstand, dafs die in seiner Volkswirtschaftslehre sich findende engere und niedere Auffassung und manches von dort herübergeholte, als extrem bereits gekennzeichnete Prinzip, wie das der durchaus freien Konkurrenz, ihn bisweilen auf halbem Wege halt machen lassen, wohl beeinträchtigen, aber nicht verwischen.

Der enge Zusammenhang zwischen seinen pädagogischen Ansichten einer- und seiner Politik und Ökonomik andererseits, der mich bewog, eine ziemlich ausführliche Darstellung dieser der Darlegung jener voranzuschicken,[1]) bedarf keiner

[1]) Vgl. die diese Darstellung enthaltende Broschüre, welche gleichzeitig mit der Herausgabe der vorliegenden Arbeit in den „Päda-



weiteren Erörterung. Dafs Smith der Ethik bei der Erziehung eine entscheidende Rolle zuweist, ist ebenfalls aus meinen Ausführungen wohl deutlich hervorgegangen. Doch gestatte ich mir darüber hier noch ein kurzes Wort, weil dieser Zusammenhang allerdings nicht so klar in die Augen springt wie jener andere. Durch die Erziehung soll der Mensch tugendhaft und kenntnisreich werden, damit er selbst in dieser wie in jener Welt glücklich werde und das Glück seiner Mitmenschen auf Erden befördern und ihnen nützen kann. Der Mensch soll durch die Erziehung ein nützliches und wohlwollendes (warme Sympathie für den Nächsten fühlendes) Glied der menschlichen Gesellschaft, kurz: ein guter Staats- und Weltbürger, und dereinst ein Erbe des Himmelreiches werden. Und dieser Zielstellung entsprechen alle die von ihm vorgeschlagenen erzieherischen Mafsnahmen. Freilich erscheint mir, der ich den Eudämonismus (die eudämonologische Betrachtungsweise) zwar nicht als unberechtigt und keineswegs als entbehrlich verwerfe, wohl aber zur Gewinnung eines obersten Moral-Prinzipes untauglich finde (es ist mir von untergeordneter Bedeutung), [1]) das angegebene Erziehungs-Ziel nicht weit genug, oder zum mindesten verbinde ich doch mit demselben einen etwas anderen Sinn, als der ist, den es nach Smiths ethischer Anschauung haben mufs.

Auf einen Punkt möchte ich endlich noch hinweisen und denselben besonders rühmend hervorheben: ich meine den weiten Blick, mit dem Smith das Ganze der Erziehungs-Arbeit überschaut. Er zwängt dieselbe nicht in die engen Grenzen des Hauses und der Schule ein, sondern er dehnt sie auf das ganze Leben des Menschen aus. Darin sollten ihn die modernen Pädagogen sich entschieden zum Vorbilde nehmen. Doch ich fürchte, dafs diese Mahnung ungehört verhallen wird; denn dieselben, namentlich diejenigen unter ihnen, welche sich für die berufensten Träger der Erziehungs-Wissenschaft halten, die Anhänger der Herbart-Zillerschen Richtung, versinken immer tiefer in der methodischen Klein-Arbeit und werden dabei kurzsichtig und kleinlich, so kleinlich, dafs sie jeden kleinsten neu gefundenen Kunstgriff der Welt als eine grofse Errungenschaft tiefer Geistesarbeit unter lautem Trompetenschall verkünden.

Zum Schlusse möchte ich noch mit einem Worte auf die Art

---

gogischen Zeit- und Streitfragen im nämlichen Verlage wie diese erscheinen wird.

[1]) Ich weise auf meine, aus anderen Arbeiten bekannte Unterscheidung zwischen dem Sittlichen im höheren oder weiteren und dem im niederen oder engeren Sinne hin: diesem kommt für jenes die Stellung des Mittels zum Zwecke zu.

und Weise eingehen, wie ich an Smiths pädagogischen Theorien Kritik geübt habe. Vielleicht macht man mir einen Vorwurf daraus, dafs ich die Grenzen, die einer historischen Kritik gesteckt sind, weit überschritten habe; man wird sagen, dafs es mindestens überflüssig gewesen sei, den von Smith gemachten Vorschlägen andere weitergehende hinzuzufügen oder entgegenzustellen. Hätte ich nur eine historische Skizze zu geben beabsichtigt, so würden ohne Zweifel diese Vorwürfe berechtigt sein; aber dies war gar nicht mein Wille: ich habe von vornherein darauf hingewiesen, dafs ich so enge Grenzen meiner Arbeit nicht stecken wolle. Worauf es mir ankam, das war: eine produktive Kritik zu liefern, und Smith selbst war mir Vorbild bei diesem Unternehmen. Freilich hatte ich dabei vor ihm einen grofsen Vorteil voraus: mehr als ein Jahrhundert liegt zwischen dem Erscheinen seiner Werke und meiner Kritik, und die mannigfachen in diesem langen Zeitraume erschienenen Leistungen erleichterten mein Beginnen. Ja, vielleicht ist man geneigt zu sagen, dafs es eine leere Redensart sei, in solchem Falle noch von produktiver Kritik zu sprechen. Gewifs, wenn es sich um eine vollständig abgethane Richtung, um nach dem allgemeinen Urteile gänzlich veraltete Anschauungen handelt. Das aber ist rücksichtlich derjenigen Adam Smiths eben nicht der Fall. Und deshalb wollte ich das von ihm Gebotene nicht blofs zum Gegenstande einer historischen Darstellung und Kritik, sondern, soweit es mir dazu tauglich schien, zum Ausgangspunkte und zur Grundlage weiterer Ausführungen machen. Daher war ich der Ansicht, dasselbe biete nicht nur Gelegenheit, daran meinen kritischen Witz zu erproben und Widersprüche herauszufinden, sondern liefere wohl noch weiter wertvolles Baumaterial, das ich nicht unbenützt liegen lassen wollte, eingedenk der Dichterworte:

> Leicht ist's, Widersprüche finden,
> Ist dein Witz nicht allzu seicht.
> Aber eins ist nicht so leicht:
> So die Glieder zu verbinden,
> Dafs die Widersprüche schwinden
> Und sich aus das Ganze gleicht.

Umgestaltung des Lehrplanes und der Organisation der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart.

Von **Joh. Homscheidt** in Crefeld.

(Schlufs.)

Bevor wir zur näheren Ausführung dieser Sätze gehen können, müssen wir sehen, wie nun Organisation und Lehrplan auch ineinander greifen. Der Unterricht soll einen zusammenhängenden, festgeschlossenen Gedankenkreis erzeugen, weil nur daraus die Gesinnung befruchtet werden kann, und die Kenntnisse nur dann stets zum Gebrauch bereitstehen. Dieser Herbartsche Satz ist an sich gewifs richtig, nur darf er nicht auf die Spitze getrieben werden. Zum Zwecke der Einheit des Gedankenkreises mufs im Lehrplane eine organische Verbindung innerhalb der einzelnen Fächer und der Fächer unter sich vorgesehen werden. Bei obiger Grundlage der Stoffwahl ergiebt sich diese Verbindung leicht. Aber auch die Organisation hat dazu mitzuwirken; sie darf wenigstens der Einheit nicht entgegenstehen. Es wäre verkehrt zu glauben, dafs durch den Lehrplan allein ein festgeschlossener, innig verbundener Gedankenkreis, aus dem Gefühl und Wille erwachsen, hervorgerufen werde. Der Lehrplan ist nur eine äufsere Hilfe, die dem wirkenden Faktor der Einheit, dem Lehrer, den Weg ebenen mufs; nur dieser kann sie durch seine lebendige Thätigkeit erzeugen.

Der Geist ist das komplizierteste Wesen; wenn seine Bildung und Veredelung gelingen soll, so kann das nur durch eine höchst mannigfaltige und doch wohlgeordnete Thätigkeit erreicht werden. Schon die blofse Vermittelung der geistigen Nahrungsstoffe, der Anschauungen (Kenntnisse), ist eine schwierige Kunst. Aber damit ist die Arbeit des Lehrers noch längst nicht gethan. Aus den Anschauungen sollen

niedere und höhere, vielseitig verbundene Begriffe entstehen; es soll der Zusammenhang der Dinge und Erscheinungen in der Natur und der Menschenwelt erkannt werden; aus den Anschauungen und Begriffen sollen Urteile und Schlüsse sich ergeben; kurzum: die Kenntnisse sind in Erkenntnisse, die Ansichten in Einsicht zu verwandeln, und zugleich soll der Schüler sich die mancherlei Fertigkeiten und Geschicklichkeiten aneignen, die zur praktischen Verwendung erforderlich sind. Vor allem mufs er in und mit dieser Arbeit lernen, selbstthätig seine Sinne und Fähigkeiten zu gebrauchen; aus dem Unmündigen soll in Wahrheit ein Mündiger werden.

Das alles bildet jedoch erst einen Bruchteil der Lehrerarbeit. Es treten die viel feineren Aufgaben der Gemütsbildung einerseits und der Gesinnungs- und Charakterbildung anderseits hinzu, die in, mit und neben den vorgenannten Lehrthätigkeiten erfüllt sein wollen. Bei der Gemütsbildung handelt es sich darum, dafs der Schüler Sinn und Geschmack für alles Schöne und Liebliche in Natur und Menschenleben erwerbe, herzliche Teilnahme an dem Wohl und Weh der Mitmenschen gewinne, alles Gute, Edle und Heilige schätzen, achten und lieben lerne und des göttlichen Adels seiner Seele und ihres Ewigkeitsberufs eingedenk bleibe. Bei der Gesinnungs- und Charakterbildung mufs die Sorge des Erziehers dahin gehen, dafs das sittlich-religiöse Erkennen mit seinen entsprechenden Gefühlen nicht in blofsen Wünschen und Vorsätzen stecken bleibe, sondern zu Willensentschlüssen, festen Grundsätzen werde, wozu konsequente Gewöhnung, sowohl die persönliche, als auch die durch feste Lebensordnung geleitete, in den Dienst genommen werden mufs. Diese allgemeinen Ziele wollen auf jeder Stufe bedacht sein; dazu müssen noch die verschiedenen Lehrgegenstände in Betracht gezogen werden. Hieraus dürfte sich wohl zur Genüge ergeben, dafs nur durch die lebendige Thätigkeit des zielbewufsten Lehrers die Einheit, richtige Verknüpfung und Bildung des Gedankenkreises erfolgen kann. Der Lehrplan mag noch so geschickt die Stoffe zurechtlegen, in lebendig wirkende Kräfte kann nur der Lehrer sie verwandeln. Gewifs soll die Hilfe des Lehrplans dabei nicht verkannt werden; aber allein durch ihn, ohne die Einheit des Lehrers, giebt es keine Einheit des Gedankenkreises. Daher kann bei der Arbeit des Lehrers jene Arbeitsteilung nicht Platz greifen, welche die heutige Zeit fast auf auf allen Gebieten anstrebt; mit anderen Worten: es darf kein Fachunterricht stattfinden. Sämtliche formalen und sachlichen Fächer müssen in derselben Hand sich befinden.

Aber noch weiter mufs die Einheit des Lehrenden gehen. Die Mannigfaltigkeit der Aufgaben erzeugt bei den Lehrern Mannigfaltigkeit der Ansichten, die alle gut sein können, wenn sie konsequent durchgeführt werden; sie werden aber vom Übel, wenn sie in jedem Jahre bei der Behandlung des Kindes wechseln. Daher rührt bei den vielklassigen Schulsystemen, an denen ein jährlicher Wechsel der Lehrer und Klassen besteht, die grofse Schwierigkeit, die Einheit der Arbeit herzustellen. Denn mögen die allgemeinen Grundsätze noch so genau festgestellt, noch so oft in Erinnerung gebracht, mag ihre Ausführung noch so sehr überwacht werden, sie erhalten doch bei jedem Lehrer ein anderes Gepräge und nehmen in ihrer Anwendung eine subjektive Gestaltung an. Noch gröfser wird die Schwierigkeit die Einheit der Schularbeit zu wahren, wenn wir auf die Methode sehen, da auch diese sich nach der Individualität jedes Lehrers stets anders gestaltet. Für die Einheit der Arbeit ist es ferner notwendig, dafs in den äufseren Formen des Unterrichts, in Terminologie und Zeichen, Übereinstimmung herrscht und sowohl im äufseren Schulleben, als besonders auch in der Gewöhnung und dem Beispiel Stetigkeit vorhanden ist. Relativ vollkommen wird also die Einheit nur, wenn derselbe Lehrer alle Fächer nicht nur eine kurze Zeit, sondern die ganze Schulzeit hindurch erteilt, die Kinder also durchführt.

Allein nicht nur die Einheit des Stoffes und des Lehrers, sondern auch die der Schüler mufs gewahrt bleiben, das heifst, die Schüler müssen wenigstens annähernd auf der gleichen geistigen Entwickelungsstufe stehen, damit derselbe Unterricht und dieselben erziehlichen Mafsnahmen im allgemeinen für alle passen, damit eben Klassen- und nicht Einzelunterricht stattfindet. Deshalb ist es am zweckmäfsigsten, die Kinder nach Jahrgängen gesondert zu unterrichten. Das Vereinigen zweier Jahrgänge oder Abteilungen beim Unterricht kann nur als Notbehelf bezeichnet werden, da für die eine Abteilung das nicht passen kann, was der anderen entspricht. Zudem mufs der Lehrer sich ganz hineinversenken in die Geistes- und Gedankenwelt seiner Schüler; hat er verschiedene Stufen oder Abteilungen, so hat er zu derselben Zeit sich auch den verschiedenen geistigen Stufen anzupassen, und es wird schwer fallen, dies so vollkommen zu erreichen, wie es bei der Unterweisung *einer* Stufe möglich ist. Somit ergiebt sich als die beste Einrichtung, um in Unterricht und Erziehung Einheit zu erzielen: *Jeder Lehrer unterrichtet nur einen Jahrgang; er erteilt allen Unterricht* — die technischen Fächer viel-

leicht ausgenommen — in seiner Klasse selbst und führt die Klasse bis zum Schlusse der Schulzeit durch.

Da die Schulzeit acht Jahre dauert, würde also die achtklassige Schule sich als die beste und natürlichste Organisation inbetreff der Zahl der Klassen einer Schule ergeben. Die Anzahl der Klassen über diese Zahl hinaus zu vermehren, wäre durch pädagogische Gründe schwer zu rechfertigen, man müfste denn der Trennung der Geschlechter oder einer zweimaligen Aufnahme das Wort reden. Aber auch unter diesen Umständen empfiehlt es sich, nur je acht Klassen unter eine Leitung zu stellen. Zu Gunsten der grofsen Schulkasernen läfst sich nur die Zusammengehörigkeit des Schulbezirks und der Kostenpunkt anführen; das Leben in denselben aber wird entweder eine vollständige Anarchie oder der reine Büreaukratismus werden; die Mittelstrafse ist schwer innezuhalten, jene beiden aber sind der Ruin aller Erziehung. Leider werden andererseits die landschaftlichen Verhältnisse oft stärker sein als die pädagogischen Forderungen, so dafs sie die Zahl der Klassen auf dem Lande und in den kleineren Städten unter acht herunterdrücken.

Wir haben bisher rein theoretisch gefolgert. Allein die Lehrmeisterin Erfahrung sagt, dafs in Wirklichkeit nicht alle Lehrer so vollkommen sind, wie die obige Theorie zur Voraussetzung hat. Ein Charakter bildet sich erst im Strome der Zeit; wohin daher mit den Anfängern im Lehramte? Bei manchem haben die Lebensverhältnisse die Bildung einer echten Persönlichkeit überhaupt unmöglich gemacht, so dafs bei der vorgeschlagenen Einrichtung durch einen solchen Erzieher geradezu ein nachteiliger Einflufs hervorgerufen würde. Mancher Lehrer eignet sich aufserdem für eine bestimmte Stufe nicht mehr. Es ist daher notwendig, dafs die Lehrer ihrer Beschaffenheit und Fähigkeit nach verwendet werden. Daher wird zuweilen ein Wechsel der Klassen nicht zu umgehen sein; manche Lehrer werden die Klassen ganz durchführen, manche nur einige Jahre, einige nur ein Jahr. Macht die Lehrpersönlichkeit diesen Wechsel zur Pflicht, so liegt er am besten in der Mitte, im vierten Schuljahre, die drei ersten Schuljahre müssen durchgeführt werden und auch die drei letzten.

Ferner kann unmöglich jeder neue Lehrer von neuem anfangen, sich das Pensum und die erziehlichen Mafsnahmen an der Schule zurecht zu legen, die Erfahrungen der alten Kollegen müssen ihm zugute kommen. Daher ist der Lehrplan nicht nur im allgemeinen für den Bezirk festzusetzen,

sondern auch jedes Schulsystem mufs die individuelle Ausprägung desselben gemeinsam festlegen. Dem einzelnen Lehrer bleibt dann die Wahl der einzelnen Objekte und speziellen erziehlichen Mafsnahmen, und auch hierbei wird der gemeinsame Rat des Kollegiums eher das Richtige treffen als der einzelne Lehrer.

Endlich giebt es noch einen anderen Umstand, der einen gewissen Büreaukratismus im Schulwesen notwendig macht. Wir sind nämlich noch von einer Voraussetzung ausgegangen, die in Wirklichkeit auch durchaus nicht überall existiert, dafs nämlich die Kinder während der ganzen Schulzeit derselben Schule verbleiben. Wer das Leben in unseren Industrie- und Grofsstädten kennt, weifs, dafs kaum 50 Prozent acht Jahre lang dieselbe Schule besuchen, und die Entwickelung unserer wirtschaftlichen Verhältnisse verspricht in dieser Beziehung keine Besserung, sondern eher eine Verschlechterung. Bei den patriarchalischen Verhältnissen vieler Landgemeinden und auch der Städte früherer Zeit war das anders. Aber mit den veränderten Verhältnissen ist zu rechnen, und zwar sind sie ein Faktor, der ausschlaggebend ist. Die Verhältnisse sind stärker als die Menschen. Die Schule kann den Fortschritt nicht aufhalten, mufs sich vielmehr ihm anpassen und durch einheitliche Leitung, allgemeine Festsetzung der Grundprinzipien der Lehrthätigkeit und des Lernstoffes, und zwar in immer engeren Grenzen, die Einheit zu erzielen suchen. Wo nur ein Lehrer in der Gemeinde wirkt, da möge ihm Freiheit gelassen werden. Wo aber acht und mehr vorhanden sind, sollte es da nicht besser sein, dafs sie ein einheitliches Ganzes bilden? Würden sie einzeln gestellt, nicht in äufserlichen Dingen oft und so hart aneinander stofsen, dafs bald eine vollständige Anarchie herrschen würde? Also eine Leitung sowohl des Kreises wie des einzelnen Systems mufs vorhanden sein; sie darf auch nicht jährlich wechseln, um die Einheit und Stetigkeit der erziehlichen Mafsnahmen, sowie der Unterrichtsgrundsätze und des Lehrplanes zu verbürgen. Als Lehrer der Schule braucht der Leiter darum nicht stets in der obersten Klasse den Unterricht zu erteilen; als Lehrer rangiert er mit den übrigen Lehrkräften der Schule.

Die Einheitlichkeit des kindlichen Geistes stellt schliefslich noch eine Forderung bezüglich der Stoffwahl. Auf den kindlichen Gedankenkreis hat nicht nur die Schule und das Leben in der Schule einen Einflufs, sondern vor der Schulzeit und noch fortwährend neben der Schule wirkt eine ganz andere Welt und Umgebung, ein ganz anderes Leben auf denselben ein. Ja, dieser letztere Einflufs hat entschie-

den das Übergewicht, wenn beide getrennt oder sogar im Gegensatz stehen. In diesem Falle ist der Einfluſs der Schule sowohl in erziehlicher wie in unterrichtlicher Beziehung sehr gering. Daraus erklären sich manche Erscheinungen der heutigen Zeit. Trotz eines guten Unterrichts in den Realien bleibt nur weniges nach der Schulzeit Eigentum der Schüler; in Religion, im Rechnen und Deutschen zeigen ganz gut beanlagte Schüler, die in der Schule vollständig auf der Höhe waren, im Leben eine groſse Unbeholfenheit und Unkenntnis; auf dem speziell erziehlichen Gebiete finden wir dieselben Erscheinungen. Die Kinder haben in zwei Welten gelebt; die Welt der Schule war eine ganz gesonderte von der Welt des Lebens, nur einige Verbindungsfäden wurden geknüpft; nur ganz befähigten Köpfen gelang es, aus sich selbst die Gedankenkreise zu verschmelzen; bei den meisten verwischte das Leben alle Eindrücke der Schule. Der Lehrer hat meistens nur den Teil des Geisteslebens der Kinder erkannt, den er selbst gelegt, er hat die Individualität in ihrem gröſsten Teile nicht kennen gelernt; denn er lernt sie nie ganz kennen durch jene äuſseren Mittel, wie persönliche Bekanntschaft mit dem Elternhause, durch Beobachtungen im Spiel etc. Dies sind nur Gelegenheitsblitze. Nur im Unterricht kann er alle Teile des Geistes kennen lernen, das heiſst, wenn der Unterricht alle Geisteskräfte planmäſsig in Anspruch nimmt. Daher die Pflicht der Schule, mehr als bisher die häusliche Gedankenwelt der Kinder mit der der Schule zu verschmelzen. Sie darf sich nicht damit begnügen, die Gedanken- und Gemütswelt, welche die Kinder mit in die Schule bringen, bloſs zur Grundlage zu nehmen und darauf eine ganz andere aufzubauen, sondern sie muſs diese Grundlage klären, vervollständigen und ordnen und in gleichem Schritt mit dem stets auf die Kinder weiter einwirkenden Leben diese Arbeit fortsetzen; sie muſs nicht nur von der Heimat ausgehen, sondern das heimatliche Leben als stete Begleiterin, Helferin in Übung, Anwendung und Wiederholung behalten. Die Schule muſs sich mit ihrer Thätigkeit gleichsam in das Leben der Gegend versenken und so das wirkliche Leben der Kinder in Kopf und Herz derselben zu veredeln und zu heben suchen. Aufgabe des Lehrplanes ist es, dazu zu veranlassen. Der Anschauungsunterricht auf der Unterstufe ist auf dieser Bahn; die Mittelstufe bricht jäh damit ab, wenn auch nicht theoretisch, so doch in der Praxis. Naturgeschichte, Geographie, Geschichte treten selbstständig auf und werden nicht im Anschluſs an den bisherigen Gedankenkreis und das heimatliche Leben der Kinder, sondern in Rücksicht auf die Natur der Fächer ihrer wissenschaftlichen Seite nach angeordnet.

So wird den Kindern eine Art wissenschaftliche Einsicht verschafft, aber nicht eine Klärung des auf sie einstürmenden Lebens. Und ist es in Religion, Deutsch und Rechnen nicht ebenso? Die jüngste Zeit beginnt in Naturgeschichte allgemein andere Bahnen einzuschlagen; es werden Lebensgemeinschaften aus der Umgebung genommen und hie und da einige fremde Exemplare eingereiht. Warum soll es nicht ebenso mit der Geschichte und Geographie geschehen? Warum soll das kirchliche und religiöse Leben in der Gemeinde nicht auch in ähnlicher Weise benutzt werden? Und endlich sollen Deutsch und Rechnen doch auch später im praktischen Leben ihren hauptsächlichsten Zweck finden.

Die Heimat und das Leben der Heimat bilden den Rahmen des Lehrplanes; der Stoff, der sich innerhalb dieses Rahmens ergiebt, wird methodisch so weit als möglich nach der Natur des Faches geordnet. Wir sind nämlich, entgegen Königsbauer, der Meinung, dafs der Unterricht nach wie vor nach Fächern erteilt werden mufs, da es methodisch schwer halten wird, gründlich und geordnet das Besondere ohne das Allgemeine zu lehren. Die Fächer sind ja die »Systeme«, in denen sich das Leben und die Heimat in den einzelnen Teilen bewegt; bessere oder natürlichere Systeme werden sich kaum finden lassen. Die Formen brauchen nicht geändert zu werden, wenn nur wirklich ein anderer Inhalt hineingegossen wird; also Auswahl des Stoffes nach dem Leben, Vermittelung nach Fächern! Der Methodik zuliebe ist bisher viel unnötiger Stoff behandelt worden, dieser darf schwinden; die Methodik mufs sich dem Stoffe anpassen, nicht umgekehrt.

Wir stehen am Ende unserer allgemeinen Erörterung und Beleuchtung der hinsichtlich des Lehrplanes und der Organisation — letztere in beschränktem Umfange — in Betracht kommenden Fragen. Eine genaue Aufstellung eines zum Gebrauch fertigen Lehrplanes könnte nach unseren Grundsätzen nur für einen bestimmten Ort erfolgen und würde eine Arbeit für sich bilden. Darum möge eine kurze Zusammenfassung unserer Ausführungen in Form von Leitsätzen den Schlufs bilden:

I. Für die Organisation:

a. Die Zahl der Klassen wird in erster Linie durch die landschaftlichen Verhältnisse bestimmt. Die Kinder eines nicht zu umfangreichen Bezirks müssen zu einem Schulsystem vereinigt werden. Steigt die Zahl der Kinder nicht über 60, so zwingen die finanziellen Verhältnisse zur Einrichtung einer einklassigen Schule. Mit der gröfseren Kinder-

zahl mufs die Zahl der Klassen bis zu ihrer natürlichen Zahl acht — entsprechend den acht Schuljahren — wachsen. Dann erst tritt eine Teilung des Systems ein. Über die Zahl acht hinaus die Klassen eines Systems zu vermehren, läfst sich durch keine pädagogischen Gründe rechtfertigen, auch nicht durch die Trennung der Geschlechter oder durch eine zweimalige Aufnahme im Jahre. Die Kinder sind sobald als möglich nach Jahrgängen zu sondern; je jünger, desto notwendiger ist dies.

b. Jeder Lehrer führt möglichst seine Klasse durch. Auch in der zweiklassigen Schule und nicht minder bei der vier- und mehrklassigen ist dieser Grundsatz zu befolgen. Macht die Persönlichkeit der Lehrer einen Wechsel notwendig, so liegt er am besten im 4. Schuljahre. Die drei ersten Jahre müssen durchgeführt werden, lassen aber als „Elementarschule“ noch eher einen Wechsel zu als die letzten 3 bis 4 Jahre.

c. Jeder Lehrer erteilt den gesamten sachkundlichen Unterricht in seiner Klasse. Nur die technischen Fächer Zeichnen, Turnen, Handarbeit, Schreiben, vielleicht auch Singen können abgezweigt werden, so dass jeder, auch der Leiter der Schule, wenigstens 24 Stunden erteilt.

d. Die Leitung der Schule darf nicht wechseln, um die Einheit, Stetigkeit der allgemeinen erziehlichen Mafsnahmen, sowie der Unterrichtsgrundsätze, des Lehrplanes und der äufseren Ordnung zu verbürgen. Der Leiter braucht darum jedoch nicht stets Lehrer der obersten Klasse zu sein; als Lehrer rangiert er mit den übrigen Lehrkräften.

II. Für den Lehrplan:

a. Jeder Lehrplan mufs zunächst die formalen Fächer Religion, Deutsch, Rechnen enthalten; ferner die sachlichen, welche den Gedankenkreis mit dem Leben in Einklang bringen, endlich die technischen, welche der Gesundheitspflege, Übung der Sinne und der Hände dienen.

b. Während die formalen Fächer und teilweise auch die technischen sogleich selbständig auftreten, bleiben die sachlichen anfangs vereinigt unter dem Namen Anschauungsunterricht. Mit dem 4. oder 5. Schuljahre, je nach Art des Schulsystems, löst sich der Anschauungsunterricht auf, indem Naturgeschichte und Geographie als gesonderte Fächer erscheinen und der übrig bleibende Teil des Anschauungsunterrichts Geschichte genannt wird. Bei günstigen Verhältnissen können sich im letzten Jahre Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde als selbständige Fächer abzweigen; die Naturlehre tritt durchweg selbständig auf. Handfertig-

keitsunterricht, Haushaltungsunterricht für Mädchen gehen, wo die sozialen Verhältnisse deren Einführung erfordern, neben den technischen Fächern her.

c. Die Anordnung des Stoffes erfolgt bei den formalen und technischen Fächern so lange nach der Natur der Fächer, — also vom Einfachen und Leichteren zum Zusammengesetzten und Schwereren — bis die Elemente beherrscht sind; bei den im Anschauungsunterricht vereinigten sachlichen Fächern erfolgt sie nach dem Anschauungskreise der Schüler: Haus, Schule, Umgebung, Jahreszeiten. Mit dem 4. resp. 5. Schuljahre tritt eine Änderung in der Anordnung des Stoffes ein, da die Fächer keinen Selbstzweck mehr zu verfolgen haben, sie nun also der Aufgabe der Volksschule entsprechend geordnet werden können. Die Heimat und das Leben der Heimat bestimmen den Stoff; er ordnet sich in der Art des Anschauungsunterrichtes, so dafs Garten, Feld, Wiese, Wald, Teich, Flufs, Gebirge etc. die Kapitel in Naturgeschichte; Familie, Gemeinde, Kreis, Bezirk, Staat, Welt die der Geographie und Geschichte sind. Auch die formalen Fächer müssen sich von nun an in erster Linie nach den Bedürfnissen des örtlichen Lebens richten.

d. Die bestimmte Auswahl der einzelnen Objekte und die spezielle Anordnung der einzelnen Pensen mufs jede Schule nach ihren individuellen Verhältnissen treffen.

Zwei Fragen aus der Geometrie.

Von **Augschun** in Bromberg.

1. Welche Form erhält die schriftliche Darstellung im geometrischen Rechnen?

Dafs in der Geometrie schriftliche Arbeiten, sowohl Rechenarbeiten als Konstruktionen, gemacht und dafs dieselben in mustergiltiger äufserer Form ausgeführt werden, ist hier als selbstverständlich vorausgesetzt, ebenso dafs zu diesen Arbeiten ein besonderes Heft eingerichtet wird. Die äufsere Form dieser schriftlichen Darstellungen ist von grofser Bedeutung. Was die Unterrichtslehre von der guten Schrift überhaupt fordert, gilt auch für die schriftliche Darstellung geometrischer Arbeiten; das wird hier nicht berührt. Es handelt sich hier nur um die Form der Darstellung geometrischer Rechnungen.

Die geometrischen Rechnungen werden nach bestimmten Formeln ausgeführt. Z. B.

1. Aufg. Es ist die Fläche eines Ovals zu berechnen, das einen gröfsten Durchmesser von 6 m und einen kleinsten Durchmesser von 4 m hat!

$$F = \frac{(R + r)\,r\,\pi}{2} = \frac{(3\,m + 2\,m)\,.\,2\,m\,.\,3{,}14}{2} = 15{,}70\ qm.$$

Die Fläche des Ovals beträgt 15,70 qm.

Die schriftliche Ausführung einer Rechenaufgabe würde sich also so gestalten: Zuerst wird die Aufgabe ins Heft geschrieben, dann folgt die Rechnung in Form der Gleichung, und darunter steht die Antwort in vollständigem Satze.

Nachdem vor den Schülern eine Formel entwickelt ist und sie dieselbe verstehen gelernt haben, mufs die Formel ihnen gedächtnismäfsig so sicher werden wie das Einmaleins; denn sowie die Aufgabe erteilt ist, mufs dem Schüler auch sofort die richtige Formel vorschweben. Um die Schüler bei der Einprägung derselben zu unterstützen, ist es zweckmäfsig, die Formel bei der schriftlichen Lösung jeder Aufgabe niederschreiben zu lassen. Die richtige Wahl der Formel zeigt dann auch sofort, ob der Schüler die Aufgabe versteht.

Die Praxis hat dahin geführt, die Lösung in Form der Gleichung niederzuschreiben, wie das erste Rechenbeispiel zeigt. Neben der Formel in Buchstaben stehen die Zahlen der Aufgabe so, dafs sie die Formel noch einmal wiederholen. Auf diese Weise erkennt der korrigierende Lehrer, ob der Schüler die Formel versteht; denn oft ist die Formel zwar gedächtnismäfsig fest und sicher, aber sobald die Zahlen der Aufgabe für die Formel gesetzt werden sollen, weifs sich der Schüler nicht zu helfen. — Giebt die Aufgabe die Zahlen nicht so, dafs sie für die Rechnung direkt passen, so tritt vor die auszurechnende Gleichung noch eine vorbereitende. Z. B.

2. Aufg. Wie grofs ist die Fläche eines Kreises, der einen Umfang von 18,84 m hat?

$$\text{(Vorbereit. Gl.) } r = \frac{U}{2\pi} = \frac{18{,}84\ m}{6{,}28} = 3\ m.$$

$$F = r^2\pi = (3\ m)^2 \cdot 3{,}14 = 28{,}26\ qm.$$

Die Kreisfläche ist 28,26 qm grofs.

Alle schriftlichen Multiplikationen, Divisionen usw., die bei unbequemen Zahlen nötig werden, sind in diese Darstellung nicht aufzunehmen; sie stehen an einer beliebigen Stelle im Diarium bereit für den Fall, dafs der Lehrer sich überzeugen mufs, ob der Schüler die Rechnung auch wirklich selbst ausgeführt hat. Die Darstellung der Rechnung mufs die obige einfache und übersichtliche Form behalten; denn das Geschäft im Verkehrsleben verlangt vom Gewerbetreibenden neben der Genauigkeit in den schriftlichen Angaben auch leichte Übersichtlichkeit.

Gegen diese Forderungen dürfte ein ernster Widerspruch nicht zu erwarten sein; wohl aber werden über ein Stück der Formel die Aussichten auseinandergehen. Es wurde vorhin gefordert, dafs neben der Formel die Zahlen der Aufgabe in Form der Formel stehen sollen. Bei der Berechnung des Ovals nach der 1. Aufg. heifst es:

$$F = \frac{(R + r)\, r\, \pi}{2} = \frac{(3\ m + 2\ m) \cdot 2\ m \cdot 3{,}14}{2} = \text{usw.}$$

Wir legen darauf Gewicht, dafs die beiden Faktoren $(3\ m + 2\ m) \cdot 2\ m$ die Bezeichnung m haben. Im gewöhnlichen Multiplizieren ist von zwei Faktoren immer nur der eine, nämlich der Multiplikandus, mit einer Benennung versehen, oder beide Faktoren sind unbenannte Zahlen. Dementsprechend lassen Lehrer der Geometrie bei den Faktoren die Mafsbezeichnung weg. Freilich darf man dann mit Berechtigung fragen: Wie entsteht aus der Multiplikation unbenannter Zahlen ein Produkt mit Benennung, und zwar mit ganz neuer Benennung. Denn wenn bei den Faktoren eine Benennung zugelassen wird, so heifst sie doch m und nicht

qm«. Man erklärt den Schülern das so: In einem Rechteck von etwa 5 m Länge und 4 m Breite liegen an der langen Seite 5 qm, und da im Rechteck 4 solcher Reihen à 5 qm über einander liegen, so enthält das Rechteck $4 . 5\,qm = 20\,qm$.

Unbequemer wird die Rechnung schon beim Dividieren. Z. B.

3. Aufg. Ein Rechteck hat einen Flächeninhalt von 20 qm bei einer Breite von 4 m. Wie grofs ist die Grundlinie?

$$G = \frac{F}{h} = \frac{20\,qm}{4\,m} = 5\,m$$

Die Grundlinie ist 5 m lang.

So aufgestellt, zwingt die Form der Rechnung zu der Bezeichnung »m« bei der Resultatzahl 5. Bei der gewöhnlichen Rechenweise erhält das Resultat keine oder eine fehlerhafte Bezeichnung. Denn werden die 20 qm durch den unbenannten Faktor 4 dividiert, so resultieren 5 qm; werden 20 qm durch 4 qm dividiert, so entsteht als Resultat die unbenannte Zahl 5. Beide Resultate sind falsch, denn die Grundlinie ist weder 4 noch 4 qm sondern 4 m lang. Freilich hilft man sich wieder in der vorhin angedeuteten Weise. Man sagt: Wenn das Rechteck 4 m hoch ist, so liegen über einander in einer Reihe 4 qm und es werden soviel senkrechte Reihen à 4 qm vorhanden sein, als 4 qm in 20 qm enthalten sind = 5. Es sind 5 Reihen; jede Reihe ist 1 m breit, also ist die Grundlinie $5 . 1\,m = 5\,m$ lang. Auch dieser Gang ist richtig. Und wir empfehlen geradezu, anfangs diese anschauliche Erklärung den Kindern zu geben. Im spätern Unterricht aber, nämlich wenn die Form für das schriftliche Rechnen eingeführt wird, ist die weiter unten folgende Erklärung zu geben und danach die Rechnung zu ordnen.

Abgesehen nämlich von der Umständlichkeit der Erklärung, durch die man erst zu der Bezeichnung gelangt und die auch nur bei geradlinigen rechtwinkligen Figuren gilt, ist die Form der Rechnung, wie nachgewiesen, nicht einwandfrei. Es ist aber die Form entschieden die beste, aus welcher mit zwingender Notwendigkeit nicht nur die richtige Zahl des Resultats, sondern auch die richtige Benennung hervorgeht. Giebt eine Rechenformel ein Resultat ohne Benennung, so ist das selbstverständlich ein Mangel.

Dafs sich Einwände gegen die gewöhnlich beliebte Form des Rechnens aufdrängen, geht schon aus dem Wesen des Multiplizierens und Dividierens hervor. Multiplizieren heifst, den Multiplikand so oft als Summand setzen, als der Multiplikator Einheiten hat, und die Summe der Einheiten angeben. Bei den Aufgaben der Flächenberechnung kann es aber nie heifsen (es sei hier an die vorige Aufgabe angeknüpft), das Rechteck ist 5 qm lang, sondern es mufs heifsen,

es ist 5 m lang. Das ist der Multiplikand, der aus der Aufgabe hervorgeht. Entsprechend der Definition des Multiplizierens würde nun die Gröfse der Fläche fälschlich mit m statt mit qm benannt werden müssen. — Ebenso ist es beim Dividieren. Eine Zahl durch eine zweite dividieren heifst, eine dritte Zahl suchen, welche mit der zweiten multipliziert wieder die erste giebt. Bei Berechnung der Grundlinie nach Aufgabe 3 kann man weder schreiben,

$$G = \frac{20\ qm}{4\ qm} \text{ noch } \frac{20\ qm}{4} \text{ noch } \frac{20}{4};$$

denn in keinem Fall entsteht das gewünschte Resultat 5 m, sondern im ersten und letzten Fall die unbenannte Zahl 5 und im zweiten Fall 5 qm. Wenn auch beim Multiplizieren das Fehlerhafte der Rechenform nicht so stark in die Augen springt, beim Dividieren tritt es um so mehr hervor.

Wohl kann man den Widerspruch, der in der Form liegt, durch die vorhin angegebene Erläuterung verwischen; aber der aufmerksame Schüler fühlt ihn doch heraus. Der Unterricht mufs dafür sorgen, dafs auch die Form gerechtfertigt und vollkommen ist. Das ist sie nach den drei letzten Beispielen nicht, denn der Rechenform mufs noch nebenbei eine besondere Auslegung gegeben werden. Es wird wohl so erklärt: Wir dividieren die Zahlen ohne Benennung, da wir aber eine Linie berechnen, mufs der Quotient als Benennung ein Längenmafs erhalten. Welches Längenmafs ob m oder cm zu setzen ist, das bleibt der Überlegung des Rechners vorbehalten, die Form der Rechnung zwingt zu keiner Bezeichnung. Das aber ist das Tadelhafte dieser Form, dafs sie zu einer Bezeichnung nicht zwingt, also nicht mathematisch genau ist, sondern es erst der weitern Überlegung des Rechners überläfst, welche Benennung zu geben ist. Wir wollen ja nicht tadeln, dafs der Schüler überlegt, wir behaupten nur, dafs die Form vollkommener ist, aus welcher mit Notwendigkeit die richtige Bezeichnung hervorgeht. Ist eine solche Form möglich, so mufs sie der üblichen vorgezogen werden.

Man umgeht die Undeutlichkeit und den Widerspruch, wenn man sich entschliefst, einfach mit den Zahlen und ihrer Benennung, wie sie in der Aufgabe enthalten sind, zu operieren. Dann würde die Lösung jener Aufgabe sich so gestalten:

$$F = g \cdot h = 5\ m \cdot 4\ m = 20\ qm.$$
$$g = F : h = 20\ qm : 4\ m = 5\ m.$$

Bei der Berechnung geradlieniger, rechtwinkliger Flächen läfst sich ja die richtige Benennung leicht finden und durch Veranschaulichung klar machen, auch wenn die Rechenform dieselbe unberücksichtigt läfst. Die Veranschaulichung hört aber auf bei den schiefwinkeligen und krummlienigen Figuren. Z. B.:

4. Aufg. Wie lang ist der Radius eines Kreises, der einen Flächeninhalt von 1,1304 qm hat?

$$r = \sqrt{\frac{F}{\pi}} = \sqrt{\frac{1,1304\ qm}{3,14}} = \sqrt{0,36\ qm} = 0,6\ m.$$

Der Radius ist 0,6 m lang.

Bei Aufgaben dieser Art herrscht allein die Formel. Wird hier die Bezeichnung qm nicht in die Rechenform aufgenommen, so kann dem Schüler unmöglich ohne weiteres klar sein, welche Mafsbezeichnung der Radius bekommen soll, ob m oder cm. Um dieser Klarheit und um der Genauigkeit der Form willen ist die Bezeichnung aufzunehmen.

Nun kann man inbezug auf die Form bei der Berechnung des Rechtecks z. B. sagen: Das erste Gesetz beim Multiplizieren heifst: Nur der Multiplikand ist eine benannte Zahl ; darum dürfen nicht beide Faktoren benannt werden. Und man kann zweitens sagen: Nach der vorhin angeführten Erklärung des Multiplizierens entsteht hier auch ein Fehler; denn wenn ich den Multiplikandus, der die Bezeichnung m hat, so oft als Summand setze, als der Multiplikator Einheiten hat und nun die Summe angebe, so erhalte ich auch nicht das Produkt mit der erwünschten Bezeichnung qm sondern mit der Bezeichnung m. Richtig! Aber das Berechnen von Flächen ist auch kein reines Multiplizieren, sondern eine Verbindung von Multiplizieren und Potenzieren. Z. B.

$$5\,a \cdot 4\,a = 20\,a^2 \text{ und}$$
$$5\,m \cdot 4\,m = 20\,m^2 \text{ oder } 20\ qm.$$

Ferner: $20\,a^2 : 4\,a$ oder $\frac{20\,a \cdot a}{4\,a} = 5\,a$ und

$$20\ qm : 4\ m \text{ oder } \frac{5 \cdot 4 \cdot m \cdot m}{4\,m} = 5\ m.$$

Dafs die Berechnung der Fläche eine Verbindung von Multiplizieren und Potenzieren ist, geht auch aus dem Wesen der Fläche hervor. Sie entsteht, indem sich eine (gerade) Linie (in einer andern als der ihr selbst eigenen Richtung) fortbewegt. In dieser Definition liegt geradezu die Multiplikation von Längenmafs mit Längenmafs (also m . m) veranschaulicht.

Aus denselben Gründen ist auch bei der Körperberechnung jeder Faktor, der eine benannte Zahl ist, in der Berechnung mit der Benennung zu versehen. Z. B.:

5. Aufg. Welchen Inhalt hat ein Würfel bei einer Kantenlänge von 10 cm?

$$K = k^3 = 10\ cm \cdot 10\ cm \cdot 10\ cm = 1000\ ccm.$$

Der Würfel hat einen Inhalt von 1000 ccm.

6. Aufg. Wie lang ist die Kante eines Würfels, der 1000 ccm Inhalt hat?

$$k = \sqrt[3]{K} = \sqrt[3]{1000\ ccm} = 10\ cm$$

Die Kante ist 10 cm lang.

Die letzten Beispiele sind geradezu überzeugend für die Richtigkeit der Behauptung, dafs wir es bei den Berechnungen in der Geometrie nicht mit einfacher Multiplikation, sondern auch mit Potenzen zu thun haben. Wenn wir ferner beim Berechnen der Kante aus dem Würfel, der Seite aus dem Quadrat radizieren müssen, so kann die entgegengesetzte Rechnung, nämlich die Berechnung der Flächen- und Körperinhalte, nur mit Zuhilfenahme des Potenzierens möglich werden, wie ja die Formel das schon angiebt. Ist dieses Berechnen aber teilweise ein Potenzieren, so mufs in der Rechenformel jeder Faktor, dessen Bezeichnung in die Potenz erhoben wird, auch mit der Bezeichnung versehen werden. Es ist also bei Berechnung eines Rechtecks von 5 m und 4 m langen anstofsenden Seiten falsch, zu schreiben:

$F = g \cdot h = 5 \cdot 4 = 20$ (nämlich *qm*) und falsch

$F = g \cdot h = 5\,qm \cdot 4 = 20\,qm$.

Es mufs heifsen:

$$F = g \cdot h = 5\,m \cdot 4\,m = 20\,qm.$$

Dafs beide Faktoren im Multiplizieren benannt werden, kommt im gewöhnlichen Rechnen nicht vor. Wir multiplizieren nie 5 M mal 4 M oder 5 kg mal 4 kg; denn es giebt keine Quadratmark, es giebt kein Quadratkilogramm usw.; aber es giebt ein Quadratmeter, ein Kubikmeter u. s. w. Darum ist das geometrische Rechnen ein teilweises Potenzieren.

Die Potenz ist ein Produkt aus gleichen Faktoren. Es können also nur gleiche Längenmafse miteinander multipliziert werden, m mit m, cm mit cm usw. Giebt die Aufgabe aber verschiedene Bezeichnungen, so dafs etwa 3 m . 25 cm zu multiplizieren wäre, so müssen die Längenmafse gleiche Benennung erhalten; entweder wird in dem Falle geschrieben 3 m . 0,25 m oder 300 cm . 25 cm.

In den geometrischen Lehrbüchern lesen wir: Inhalt des Rechtecks = g . h. Nun die Grundlinie hat eine Länge von so und so viel Metern, ebenso die Höhe. Grundlinie und Höhe sind nicht unbenannte Zahlen. Warum schrickt man denn beim Rechnen davor zurück, konsequent die Formel g . h in bestimmten und klaren Mafsen niederzuschreiben? Es läfst sich kein Beispiel dafür erbringen, wo die Aufnahme der Mafsbezeichnung in die Rechnung störend oder unmöglich wäre; wohl aber lassen sich sehr viele Beispiele dafür anführen, dafs das Weglassen der Bezeichnung Unklarheit im Resultat zur Folge hat. Eine mathematische Formel darf aber nicht unklar oder unbestimmt sein.

(Schlufs folgt.)

Allerhand Reformgedanken.

Von **Otto Schulze** in Halle a./S.

(Schlufs.)

IV.

Die Werke des Engländers Samuel Smiles — »Charakter«, »Pflicht«, »Selbsthilfe« — reihen sich den vorgenannten Reformschriften, äufserlich genommen, nur schwer ein; sie sind an sich weder Reform-, noch eigentlich pädagogische Schriften, und doch geben sie hinwiederum so mannigfache Anregungen inbezug auf Bildung und Erziehung, veranlassen uns so oft, fast auf jeder Seite, zum Nachdenken über Pädagogik im allgemeinen und Reform- und Umgestaltungsfragen im besonderen, dafs man ihnen füglich einen Ehrenplatz einräumen müfste in dem Heere der litterarischen, bezw. pädagogischen Erscheinungen. Alles in allem gehören sie der besseren, ja der besten Unterhaltungslitteratur an, da sie ohne jegliche Prätension belehren und völlig frei sind von jener Plattheit und Oberflächlichkeit, die leider zum traurigen Kennzeichen moderner Unterhaltungslektüre geworden ist.

Die drei Werke bestehen aus verschiedenen Kapiteln, deren jedes im gewissen Sinne abgerundet und für sich verständlich und doch auch wieder mit den übrigen zu einem schönen Ganzen verbunden ist; ihr Schöpfer ist ein Essayist, wie man sie bei uns selten oder überhaupt nicht mehr, in England jedoch des öfteren trifft. Alle sind sozialen Inhalts, im besten Sinne soziale Schriften, die in ihrer gediegenen Einfachheit und Wahrheit, ihrem vornehmen Tone und ihrem reichen, die kostbarsten Schätze bergenden Inhalte ohne weiteres gefangen nehmen und trotz der unbekannten und fremden Personen und Verhältnisse der zur Illustrierung in unerschöpflicher Zahl herangezogenen Beispiele bis zum Ende fesseln.

Welche Aufgabe sich auch der Verfasser stellt, wer immer der Held, welches der Inhalt eines seiner Bücher auch sein mag, die Tendenz derselben ist immer die gleiche: zu zeigen, was Willensstärke und Ausdauer, Reinheit und Lauterkeit der

Gesinnung vermögen, zu warnen vor Schwäche, Feigheit und Kleinmütigkeit. Er macht uns in allen seinen Büchern mit wahrhaft grofsen und edlen Naturen bekannt, die sich siegreich in allen Stürmen behaupten und ihren inneren Menschen dabei unbefleckt und rein bewahren, die an Hamerlings schönes Wort erinnern: »Wer thut, was er soll, ist grofs wie die Gröfsten«. Überall tritt uns klar und unzweideutig der Grundsatz entgegen: »Jeder ist seines Glückes Schmied«. Was im allgemeinen »Glück« genannt wird, giebt es bei Smiles nicht. Er geht sogar so weit zu behaupten, dafs, wer vom Glück anderer und von eigenem Mifserfolg rede, ein schwacher Mensch sei. Die grofsen Erfolge im Leben werden nach ihm durch einfache Mittel und durch Übung gewöhnlicher Eigenschaften erreicht; gerade im Alltagsleben werden die Erfahrungen bester Art gesammelt, und nur die breitgetretenen Pfade bieten dem Manne von Kopf und Herz den weitesten Spielraum, in vernünftigem Streben sich Raum zu erkämpfen. Smiles zählt zu jenen seltenen Menschen, welche das Ganze unserer sittlichen Aufgaben erfassen und als Lehrer für Tugend und alles Schöne und Edle zu begeistern vermögen. Er hat erkannt und zu schöner Wirklichkeit werden lassen, dafs der Dichter wie der Künstler, der Schriftsteller wie der Gelehrte, ja jeder, der auf einen gröfseren Kreis zu wirken berufen ist, stets dessen eingedenk sein mufs, dafs er seinen Volksgenossen und darüber hinaus der grofsen weiten Menschheit bildungs- und erbauungspflichtig ist, dafs er sich als der Wahrheit Lehrer und Priester zu fühlen und zu zeigen hat, dafs dieser Beruf vor allen gewissenhaft, ernst und heilig wie ein Gottesdienst ausgeübt werden mufs.

Ganz besonders betont Smiles gegenüber einem allzusehr nivellierenden Sozialismus, der alles Heil in einer verschwommenen Gesamtheit von Personen und Zuständen sieht, den individuellen Charakter, eine Summe von vorzüglichen persönlichen Eigenschaften — Wahrhaftigkeit, sittliche Reinheit, Barmherzigkeit, Redlichkeit, Mut, Tugend und Güte in jeder Gestalt —, auf denen allen allein die Gröfse und Bedeutung einer Nation beruht, woraus einzig ein reges, soziales Leben und Streben erwachsen kann.

Zum Beweise dessen seien einige Sätze aus Smiles' Büchern verzeichnet: »Alles Gute und Grofse in der Welt beruht am letzten Ende nicht auf einer ungeahnten und nur von wenigen Auserwählten begriffenen Höhe und Tiefe der Wissenschaft, sondern vielmehr auf der Mitwirkung vollkommener Charaktere. Schwäche des Charakters, Verfall der Individualität ist zu allen Zeiten das eigentliche Hemmis für eine gesunde Geistes- und Kulturentwickelung,

für einen reinen, freien und frischen Aufschwung der individuellen und nationalen Kraft gewesen. Der Charakter ist unter allen die Menschheit bewegenden Mächten eine der wichtigsten, ja die wichtigste. In seiner edelsten Verkörperung stellt er die menschliche Natur in ihrer vollendetsten Form, den Menschen in seiner vornehmsten Erscheinung dar. Leute, die in jeder Lebenslage echte Vortrefflichkeit bewähren — Fleifs, Redlichkeit, hohe Grundsätze, ehrliche Bemühung —, fordern die spontane Huldigung der Mitwelt heraus. Es ist nur natürlich, dafs man solchen Menschen glaubt, Vertrauen zu ihnen hat und ihnen nacheifert. Alles Gute in der Welt beruht auf ihrer Mitwirkung, und ohne ihre Gegenwart würde die Welt nicht wert sein, dafs man darin lebte. Wenn das Genie Bewunderung erregt, so ist es doch vor allem der Charakter, der uns die Achtung unserer Mitmenschen sichert. Das erstere verdankt seinen Ursprung hauptsächlich den Kräften des Hirns, der letztere aber wird durch die Kräfte des Herzens erzeugt; und schliefslich ist es doch das Herz, das das menschliche Leben regiert! Der Genius übt auf die menschliche Gesellschaft nur einen geistigen Einflufs aus; der Mann aber, welcher Charakter besitzt, beeinflufst die Gewissen; jener wird bewundert, dem letzteren folgt man. Grofse Männer sind stets exceptionelle Erscheinungen, und Gröfse ist an sich ein relativer Begriff. In Wahrheit vergönnt das Leben den meisten Menschen nur einen so engen Spielraum, dafs wenige die Gelegenheit finden, grofs zu sein. Aber jedem ist die Möglichkeit geboten, seine Aufgabe ehrlich und ehrenvoll, nach bestem Vermögen zu vollbringen. Er kann seine Gaben gebrauchen, ohne sie zu mifsbrauchen; er kann sein Leben aufs beste anwenden. Er kann wahr, gerecht, redlich und treu auch im kleinen sein. Mit einem Wort: er kann seine Pflicht in der Sphäre, welche ihm die Vorsehung angewiesen hat, voll und ganz erfüllen. Obwohl dies hausbacken und wenig kraftgenialisch — wie unsere Zeit es will — erscheinen mag, so stellt doch solch eine treue Pflichterfüllung das höchste Ideal des Lebens und des Charakters dar. Es liegt nichts Heroisches darin, aber das gewöhnliche Los der Menschen ist eben nicht heroisch! Wie das stete Bewufstsein der Pflicht den Menschen in seinen höchsten Bestrebungen aufrecht erhält, so stützt und leitet es ihn in gleicher Weise in den gewöhnlichen Verrichtungen des Alltagslebens. »Das menschliche Leben wird umgrenzt von dem Kreis der alltäglichen Pflichten«. Die einflufsreichsten Tugenden sind gerade die, welche am häufigsten im Alltagsleben geübt werden müssen; sie halten am besten und längsten vor. Superfeine Tugenden, welche sich über das Niveau der gewöhnlichen Sterblichen erheben, können unter Umständen

eine Quelle der Versuchung und Gefahr werden. — Geistige Bildung hat keinen notwendigen Zusammenhang mit Reinheit oder Vortrefflichkeit des Charakters. Nicht als ob Gelehrsamkeit etwas zu Unterschätzendes, etwas Verächtliches wäre — sie mufs nur mit Herzensgüte gepaart sein. Geistige Fähigkeiten finden sich oft in Begleitung des gemeinsten sittlichen Charakters — kriechender Servilität gegen Höherstehende und hochmütiger Arroganz gegen Untergebene. Ein Mensch kann Hervorragendes in Kunst, Litteratur und Wissenschaft leisten und doch an Ehrlichkeit, Tugend, Zuverlässigkeit und Pflichttreue hinter manchem armen, unbelesenen Bauern zurückstehen. Noch weniger hat der Reichtum einen notwendigen Zusammenhang mit dem Charakter; im Gegenteil wird der letztere häufig durch ihn verdorben und erniedrigt: Reichtum, Sittenverderbnis, Üppigkeit und Laster sind nahe miteinander verwandt. Andererseits ist eine verhältnismäfsig armselige Lebensstellung mit dem vornehmsten Charakter sehr verträglich. Ein Mensch kann nichts weiter besitzen als seinen Fleifs, seine Einfachheit und Unbescholtenheit, und doch einen hohen Rang einnehmen unter den Vertretern echter Männlichkeit. Der Charakter ist ein Besitztum, und zwar ist er das edelste unter allen irdischen Gütern. Und es ist recht und billig, dafs gute Eigenschaften einen hohen Wert im Leben haben; Fleifs, Tugend, Herzensgüte sollten am höchsten im Preise stehen, und die wirklich besten Menschen sollten die ersten sein. Ohne Grundsätze gleicht der Mensch einem Schiff ohne Steuer und Kompafs, das von jedem beliebigen Windstofs bald hierhin, bald dorthin getrieben wird. Und wie kann ein Ganzes, Staat, Gesellschaft oder Familie, blühen, wenn es nicht getragen und gehalten wird von reinen, edeln Charakteren! Und von welchem Werte zeigt sich ein moralischer Charakter erst, wenn es ans Handeln, ans Thun geht für Gesetz und Ordnung, Zucht und Sitte! Denn darauf beruht das Geheimnis aller gesetzlichen Ordnung, dafs sich jeder selbst leitet, jeder sich selbst regiert!

Was für einzelne Menschen oder ganze Klassen gethan wird, raubt denselben bis zu einem gewissen Grade den Antrieb und die Notwendigkeit selbständigen Handelns; und wer allzusehr geleitet und beherrscht wird, mufs mit Notwendigkeit mehr und mehr in einen Zustand verhältnismäfsiger Hilflosigkeit geraten. Selbst die besten Gesetze vermögen nicht, dem einzelnen thatkräftige Hilfe zu leisten. Das Höchste, was sie für ihn thun können, besteht vielleicht darin, dafs sie ihm gestatten, sich frei zu entwickeln und seine individuelle Lage zu verbessern. Aber die Menschen sind zu allen Zeiten zu dem Glauben geneigt gewesen, ihr persönliches Glück und Wohlergehen könne eher durch Staatseinrichtungen als durch ihr eigenes Verhalten ge-

sichert werden. Aus diesem Grunde hat man den Wert der Gesetzgebung als eines Mittels zur Beförderung des menschlichen Fortschritts häufig sehr überschätzt. Dafs man den millionsten Teil einer Legislatur bilden hilft, indem man in einem Zeitraum von drei oder fünf Jahren einmal seine Stimme für ein oder zwei Personen abgiebt — das kann selbst bei gewissenhaftester Erfüllung dieser Pflicht nur einen geringen aktiven Einflufs auf das Leben und den Charakter eines Menschen ausüben. Aufserdem zeigt es sich mit jedem Tage deutlicher, dafs die Funktionen der Regierung eher negativ und einschränkend als positiv und schöpferisch sind, da sie hauptsächlich in Schutzmafsregeln zerfallen — zur Sicherung des Lebens, der Freiheit und des Eigentums, durchaus aber nicht gegenteilig wirken dürfen. Weise und wohl angewandte Gesetze werden es den Menschen ermöglichen, die Früchte ihrer geistigen oder körperlichen Arbeit in Sicherheit und mit verhältnismäfsig kleinen persönlichen Opfern zu geniefsen; aber keine noch so strengen Gesetze können den Trägen fleifsig, den Verschwender sparsam, den Trunkenbold nüchtern machen. Solche Wandlungen sind nur vermöge individueller Anstrengung, Sparsamkeit und Enthaltsamkeit zu bewirken — nicht durch gröfsere Rechte, sondern durch bessere Sitten. — Die Regierung eines Volkes erweist sich gewöhnlich nur als ein Spiegelbild der Individuen, aus denen sich dasselbe zusammensetzt. Eine Regierung, die über dem Volke steht, wird unvermeidlich auf das Niveau desselben herabgezogen, während eine solche, die einen niedrigeren Standpunkt einnimmt, schliefslich emporgehoben wird; nur geniale Naturen verleihen zeitweilig einmal höheren Schwung. Nach der Ordnung der Natur mufs sich der Gesamtcharakter einer Nation ebenso notwendig in angemessenen Gesetzen und Regierungsformen ausdrücken, wie in gleicher Notwendigkeit der Wasserspiegel immer wieder in seine wagerechte Lage zurückkehrt. Ein edles Volk wird eine edle Regierung, ein unedles und verderbtes aber eine unedle haben. In der That liefert die Erfahrung allgemein den Beweis, dafs der Wert und die Bedeutung eines Staates weit weniger von seiner Regierungsform als von dem Charakter seiner Bewohner abhängt. Denn das Volk ist nur eine Gesamtheit individueller Existenzen, und die Civilisation selbst ist nur der Inbegriff all der persönlichen Bildung der Männer, Frauen und Kinder, aus denen die Gesellschaft besteht. Der nationale Fortschritt ist die Summe individueller Tüchtigkeit, Energie und Rechtschaffenheit, wie der nationale Verfall aus individueller Trägheit, Selbstsucht und Lasterhaftigkeit hervorgeht. Was wir gewohnt sind, als grofse soziale Übel zu bezeichnen, erweist sich in den meisten

Fällen nur als eine Folge der verderbten Lebensweise einzelner Personen; und wenn wir uns auch bemühen, jene Übel vermittelst der Gesetze zu beseitigen und auszurotten, so werden sie doch immer wieder in irgend einer anderen Form üppig emporspriefsen, sofern es nicht gelingt, die Beschaffenheit des individuellen Lebens und Charakters zu verbessern. Wenn diese Ansicht richtig ist, so folgt daraus, dafs die höchste Vaterlandsliebe und Menschenfreundlichkeit nicht so sehr in einer Abänderung der Gesetze oder Umwandlung der Staatseinrichtungen, nicht in Formen und Gestaltungen, sondern darin besteht, dafs man die Menschen in hilfreicher Weise aneifert, sich durch freie und selbständige individuelle Thätigkeit zu erheben und zu vervollkommnen. Es kann für einen Menschen von verhältnismäfsig geringer Bedeutung sein, wie er von aufsen her regiert wird, während alles davon abhängt, wie er sich selbst innerlich beherrscht. Der bedauernswerteste Sklave ist nicht der, welcher unter einem Despoten steht — so grofs dieses Übel auch sein mag —, sondern jener, welcher in den Banden seiner eigenen moralischen Unwissenheit, Selbstsucht und Lasterhaftigkeit liegt. Nationen, die solchergestalt Sklaven in ihrem Innern sind, können nicht durch einen blofsen Wechsel ihrer Herren oder Verfassungen befreit werden, und so lange der verhängnisvolle Irrtum herrscht, dafs die Freiheit nur von der Regierungsform, alles höhere und bessere Thun und Wollen von äufserlichen Gestaltungen abhänge oder darin bestehe: so lange werden solche Veränderungen — mit welchen Opfern sie auch erkauft sein mögen — ebensowenig praktische und dauernde Resultate liefern als die flüchtigen Bilder einer Zauberlaterne.«

»Ein Mensch ohne Gewissen kann keinen höheren Lebenszweck haben als das Vergnügen. Er sucht es, wo es ihm beliebt, entweder in rein sinnlichen Freuden, oder auch in einer Verbindung sinnlicher und geistiger Genüsse. Wir leben aber nicht in dieser Welt, um nur unseren Neigungen zu folgen — es darf nicht unser alleiniges Ziel sein, uns selber zu befriedigen. Alle Gesetze der Natur treten einer solchen Auffassung des Lebens entgegen. Der Geist darf nie den niedrigen Kräften unserer Natur unterliegen« . . . . »Eine so beschaffene Gesellschaft, ausgestattet mit den Geisteskräften und den Leidenschaften, die der Mensch besitzt, aber nicht beherrscht von dem zwingenden, das Leben regelnden Einflufs des Gewissens, müfste der Anarchie verfallen und in gegenseitiger Vernichtung endigen« . . . . »Das einzige Heilmittel liegt in einer Wiederbelebung des menschlichen Pflichtgefühls. Die Aufgabe unserer Väter war es, das Recht zu erkämpfen: möge die Aufgabe unserer Generation darin bestehen, die Pflicht zu lehren und Jünger für sie

zu werben! Auch nach der Gerechtigkeit wollen wir streben, welche die Krone der Tugend ist, und nach der Milde, die ihr zur Seite stehen mufs. Es giebt eine Stelle in den Evangelien, an die wir uns ohne Aufhören erinnern sollten, welche auf jeder Seite eines moralischen Lesebuches stehen müfste; sie lautet: »Alles, was ihr wollt, dafs andere euch thun, das thut ihr ihnen!« — —

Aus dem Vorstehenden dürfte mit Leichtigkeit zu ersehen sein, worauf nach Smiles und bei jeder aus der Beschaffenheit der menschlichen Natur entsprossenen Pädagogik der Hauptnachdruck aller Bildung, aller erziehlichen Einwirkung zu legen ist: nämlich auf die in jedem Menschen schlummernden und von den Vätern ererbten idealen Geistesmächte, auf Charakter, Pflicht, Gewissen, Reinheit des Herzens und Adel der Gesinnung, nicht aber auf äufsere Einrichtungen, denen Kern und Leben fehlt, nicht auf sogenannte praktische Interessen und einseitige Verstandeskultur, nicht auf Schein und ein im Sinnlichen sich verzehrendes sogenanntes Glück. — Der individuelle reine, hoheitsvolle Charakter allein bildet die solide Grundlage der Freiheit, und in ihm allein liegt auch die einzige zuverlässige Bürgschaft der sozialen Sicherheit und des nationalen Fortschritts. Pflicht, Gewissen, Selbsthilfe, eigenes Thun und Schaffen unter dem Gesichtspunkte einer sich selbst und anderen verpflichteten Opferwilligkeit und Opferfreudigkeit sind die treibenden Schöpferkräfte grofs angelegter Reformen. Auf der festen und sicheren Grundlage einer vollgereiften Individualharmonie hinein in eine daraus erwachsende Sozialordnung Gleichgesinnter und Gleichstrebender; die menschlichen Fähigkeiten zu gröfserer Kraftentfaltung im Dienste wahrer Menschlichkeit zu entflammen; Kunst und Wissenschaft, Sitte und Ordnung, Kultur und Staat mit Wahrheit und Klarheit und Liebe zu durchwirken — das ist das Ziel, um das wir uns zu scharen haben! Von einer kräftigen zielbewufsten Individualbildung zu einer von Natur und Weltordnung gebotenen Sozialgestaltung — doch ohne verschwommenen Sozialismus und oberflächliche Gleichmacherei — das allein ist der Weg zu schönerer Entwickelung, zu künftigen besseren Zeiten!

Umschau in Nachbargebieten.

Von **R. Dietrich** in Kandern.

1.

Herm. Grimm verbreitet sich in der Deutschen Rundschau (1895/6, IV) über Treitschkes Deutsche Geschichte im XIX. Jahrhundert. Verbreitet sich, sagte ich. Denn sein Aufsatz ist nicht eine Kritik, sondern eine behagliche, den Inhalt des Werkes geniefsende Besprechung, welcher »Erinnerungen und Betrachtungen über nationale Geschichtschreibung« eingefügt sind. Das Amt des Geschichtschreibers — sagt er da gelegentlich — ist bei antiker und moderner Geschichte, diese zu erraten und seine Auffassung des Geschehenen glaubwürdig zu machen. Die »exakte sinnliche Phantasie« tritt hier in ihre Rechte, das bildende Element, dem Goethe zuerst diesen Namen bestätigte. Wissenschaft und Kunst fliefsen bei den Ereignissen unserer Tage zu einer schöpferischen Kraft ganz anders zusammen, als wo es sich um die Rekonstruktion im Nebel der Zeiten undeutlich gewordener Situationen handelt, die mit unserer Fortentwickelung aufser Zusammenhang stehen. Wir erleben heute, wo die Parteien sich bei uns entgegenarbeiten, wie unmöglich es oft sei, festzustellen, was ein Mann eben noch gesagt hat, und gar, in welchem Sinne er sich aussprach. Briefe werden verändert, verstümmelt, abgeleugnet oder wenigstens hier und dort anders interpretiert, und in die logisch eng verbundenen Glieder von Thatsachen neue Fakta eingeschoben, die dem Laufe der Dinge eine andere Bedeutung geben. Wer soll hier der Richter sein? Der, der aus seiner Natur heraus die mitspielenden Personen am tiefsten durchschaut! In allen Epochen umgiebt die herrschenden Generationen der Menschheit ihre besondere Lebensluft: wer will über ihre Thaten urteilen, ohne diese Luft geatmet zu haben? Der, dem sie durch eine Ahnung zufliegt!... Zwei vornehmste Aufgaben hat der Historiker: seinem Stoff den Abglanz des scheinbar wirklich und wahrhaftig sich Ereignenden zu verleihen, und sodann das Vertrauen zu erwecken,

die Ereignisse hätten in der That den Weg genommen, den er angiebt. Diesen Erfolg zu erringen, müssen Opfer vom Autor gebracht werden. Er steht mit seinem Buche der unbekannten Masse seiner mitlebenden Leser, jüngerer und älterer Leute, gegenüber, die nicht ohne weiteres sich gläubig zu verhalten vermeint ist; und er hat ihr den Beweis zu liefern, sie dürfe und müsse Vertrauen zu ihm hegen. Deshalb mufs er zeigen, dafs er nichts verhülle, verschönere, verstecke. Er mufs die Dinge rasch beim rechten Namen nennen. Er mufs alle Konsequenzen dieses Vorgehens kennen und über sich nehmen. Er mufs wissen, worin das gemeine, erbarmungslose Tageslicht sich vom romantischen Lichte der Kerzen unterscheidet. Ihm zum Vorwurf machen wollen, dafs er bei Erfüllung dieser Pflichten Auge und Ohr beleidigt habe, wäre falsch. Das ist es, was uns zu Shakespeare so grenzenloses Vertrauen fassen läfst: ihm wäre unmöglich, aus Mitleiden eine Lüge zu sagen.... Deutsche Geschichte ist etwas anderes als griechische und römische. Sie ist die Geschichte all unserer Familien. Deutsche Geschichte bedeutet Erzählung, wie bei Gunst oder Ungunst der Zeiten durch feste Männer das einige Deutschland geschaffen worden ist. Diese Männer wollen wir kennen lernen. Die gleichzeitigen aber vor allen anderen. Wir wollen aber auch hier nicht ein ungeheures Notizenreservoir vor uns haben, in dem alles Erreichbare enthalten ist, sondern von der Hand eines zuverlässigen Mannes uns daraus schöpfen lassen. Bis zur Mitte unseres Jahrhunderts waren die Zeiten der Gegenwart unglückliche, und der Geschichtschreiber, indem er uns ihre Männer vorführte, hatte die Aufgabe, uns zu trösten und auf eine bessere Zukunft hinzuweisen: zu zeigen, wie auch in trüben Vergangenheiten der Keim zum Glücke stets gelegen habe, welche Männer ihn bei uns im Wachstum hielten, und welche Gaben er uns noch verspreche. Geschichte für eine im Unheil steckende Generation zu schreiben, ist deshalb schon schwer oder unmöglich, weil in solchen Zeiten die Wahrheit nicht gesagt werden darf. Für eine vom Schicksal begünstigte Zeit aber Geschichte zu schreiben, ist eine schöne und dankbare Aufgabe, wenn ein kräftiger, weitblickender, seine Sprache beherrschender Mann sie auf sich nimmt. (Dieser Mann — meint Grimm — sei Treitschke.)

Ganz anderer Art ist die umfangreiche Arbeit, welche Felix Rachfahl der Deutschen Geschichte von Karl Lamprecht gewidmet hat (Preufs. Jahrbücher 1896, I.). Hier handelt es sich um Kritik. Lamprecht hat nämlich den Versuch gemacht, eine neue Anschauung der deutschen Verfassungsgeschichte zu begründen, deren Inhalt in die wenigen Worte sich fassen läfst: Der Prozefs staatlicher Entwickelung ist im wesentlichen wirtschaftlicher Natur; wirtschaftliche Momente bestimmen vor-

zugsweise die Wandelungen staatlichen Lebens in Deutschland: wie der fränkisch-deutsche Staat vom 7.—13. Jahrhundert der Naturalwirtschaft sein Entstehen verdankt, so auch ist die Geldwirtschaft die Grundlage aller späteren staatlichen Bildungen und insbesondere auch der neuen Einigung des deutschen Volkes in diesem Jahrhundert. Demgemäfs prüft Rachfahl, ob die von Lamprecht aufgestellte Perioden-Einteilung berechtigt ist, und ob die Veränderungen in der Verfassung in der That ausschliefslich oder doch vornehmlich auf wirtschaftliche Ursachen zurückzuführen sind. Bezüglich des ersten Punktes kommt er zu dem Ergebnis: Den Haupteinschnitt des langen Zeitraums von der Begründung des fränkischen Reiches bis zur Errichtung der konstitutionellen Monarchie des XIX. Jahrhunderts bildet nicht die Stauferzeit, sondern die Wende vom Mittelalter zur Neuzeit. Die erste der sich so ergebenden beiden Hauptperioden müssen wir in zwei weitere Abschnitte zerlegen, deren Grenze ungefähr durch den Beginn des zweiten Jahrtausends unserer Zeitrechnung angedeutet wird, indem das staatliche Leben des deutschen Volkes bis dahin in der Hauptsache von einem zentralistischen Prinzipe, von da ab mehr von einer Tendenz der Dezentralisation beherrscht wurde. Ebenso verhält es sich mit der zweiten von den beiden Hauptperioden; auch sie zerfällt in zwei Unterabteilungen: das Zeitalter des dualistischen Bundestaates und das der absoluten Monarchie. Dafs weiter auch Lamprechts grundsätzlicher Standpunkt unrichtig ist, weist Rachfahl vorzugsweise an der Geschichte des Mittelalters nach: der Lehnsstaat des fränkisch-deutschen Reiches — zeigt er — war weder in der ersten noch in der zweiten Periode seines Daseins ein Erzeugnis der Naturalwirtschaft schlechthin; sondern er war ein Erzeugnis der das politische, religiöse und soziale Leben beherrschenden Ideen, bezüglich seiner Organisation allerdings mit Notwendigkeit dem Stande der damaligen Kultur und daher auch der Naturalwirtschaft angepafst. Hinsichtlich der späteren Zeit, für welche nach Lamprecht die Geldwirtschaft mafsgebend gewesen sein soll, weist Rachfahl einfach auf »die wichtigeren Vorgänge der deutschen Geschichte« hin, welche die Ausbreitung oder der Einflufs der Geldwirtschaft nicht verhütet oder bewirkt hat. Dann folgt auf drei Seiten eine Skizze der deutschen Verfassungsgeschichte, die wir des knappen Raumes wegen leider nicht wiedergeben können. Allerdings mufs der Kritiker zugeben: das Verständnis der politischen Geschichte ist unmöglich ohne die Kenntnis der jeweiligen wirtschaftlichen Grundlagen von Staat und Gesellschaft; ebenso unmöglich ist eine volle Würdigung der Leistungen eines bestimmten Staatswesens ohne die Kenntnis seines Verhältnisses zu den wirtschaftlichen Dingen, ohne die Kenntnis

seiner Wirtschaftspolitik. Und die Wirtschaftsgeschichte ist bisher vernachlässigt worden.

2.

In dem gleichen Hefte der Preufs. Jahrbücher erörtert deren Herausgeber, Hans Delbrück, die Aussichten der Sozialpolitik. Das Wichtigste — sagt er — ist, dafs die Regierung das richtige Verhältnis zur Sozialdemokratie findet. Revolutionsparteien können nur dadurch überwunden werden, dafs man ihnen Reformparteien entgegenstellt. Jetzt ist das nicht möglich, da eine Reformpartei nur existieren kann entweder im Bunde mit der Regierung, indem praktische Reformen betrieben werden, oder aber indem wenigstens die Regierung sich neutral verhält und den geistigen Kräften auf allen Seiten freien Spielraum läfst. Man erkennt an dieser Stelle, warum unsere sozial-reaktionäre Partei fortwährend mit solchem Eifer für die Politik des Haarekrümmens eintritt. Dafs sie keinen Erfolg hat und die Revolution, falls wirklich eine im Anzuge ist, nicht verhindern kann, das sehen die Reaktionäre natürlich so gut ein wie jeder andere. Warum bleiben also die Post, die Berliner Neuesten Nachrichten, die Hamburger Nachrichten und alle die andern bei dem Ruf: »Noch ein paar Härchen mehr gerupft, und der Löwe wird bald tot sein«? Der Grund ist: was sie verhindern wollen, ist nicht die Revolution, sondern die Reform. Ein bischen Revolution, das man dann niederschlüge, wäre sogar sehr angenehm. Aber sobald die Regierung sich nur einen Augenblick zurückzieht, entsteht eine starke Reformpartei, und diese ist es vor allem, die man nicht will. Man achte auf den hübschen Kreis, den die Hetze zu machen pflegt. Die Sozialdemokraten werden bekämpft, nicht weil sie die Interessen des Arbeiterstandes gegen das Kapital verteidigen, bewahre; sondern deshalb, weil sie die Grundbegriffe unserer Kultur und unseres Staates bekämpfen. Nun kommen andere, deren religiöser, nationaler, konstitutioneller Sinn unanfechtbar ist, die aber dabei wirtschaftlich-sozialistischen Ansichten huldigen. Flugs sind sie die Affiliierten der Sozialdemokratie, noch viel schlimmer als diese selbst, Schwarmgeister nach der Art Thomas Münzers.

Eine Wirkung jener reformfeindlichen Mächte sieht Delbrück auch darin, »dafs der (preufsische) Oberkirchenrat den Erlafs, in dem er vor fünf Jahren die Geistlichen aufforderte, sich um die sozialen Angelegenheiten zu kümmern, de- und wehmütig wieder zurückgenommen hat«. Dieser neue Erlafs (vom 17. Dezember 1895) — meint der bekannte Frankfurter Pfarrer Friedr. Naumann in einem Aufsatze über das Problem der kirchlichen Sozialpolitik (Soziale Praxis 1895/6, 14) — ist nur zu verstehen, wenn man sich die eigentümlichen Schwierigkeiten

der kirchlichen Organe gegenüber der modernen Entwicklung vergegenwärtigt. Eisenbahn und Wahlrecht wirken mit einer Art Unerbittlichkeit auch auf Gebiete, die scheinbar weit von ihnen getrennt liegen. Entweder die Kirche spinnt sich ein, oder sie zieht die Konsequenzen der veränderten Verhältnisse. Worin aber besteht die notwendige Umwandlung? Erstens in der Tendenz auf Berufsgemeinden (an Stelle der Ortsgemeinden, auf denen das »ganze System« der bestehenden Kirchenorganisation beruht; die Religion hätte nun die neuen Berufsgruppierungen geradeso zu durchdringen, wie sie früher die Lokalvereinigungen durchdrungen hat), und zweitens in einer Loslösung der Kirchenleitung von der direkten Beeinflussung der Staatsregierung. Letztere hat sich auf die Seite des Besitzes gestellt. Will es die Kirche ebenso machen, so verliert sie naturgemäfs an Einflufs auf die nichtbesitzende Menge, was sie um ihrer Tendenz auf Volkswirksamkeit willen sehr bedauern wird. In dieser Zwangslage zwischen Regierung und Menge haben fast alle Kirchenregimenter hin und her geschwankt. Am liebsten würde man natürlich eine einfache Neutralitätserklärung erlassen, aber gerade dieser scheinbar nächstliegende Weg ist praktisch zur Zeit nicht gangbar. Die Staatsregierung und ihr Oberhaupt, welches zu gleicher Zeit *summepiscopus* der evangelischen Landeskirche ist, denken gar nicht daran, die von ihnen finanziell abhängige Kirchenverwaltung als politisch neutral zu betrachten. Von den Organen der Kirche wird verlangt, dafs auch sie die »Mächte des Umsturzes« bekämpfen. Die evangelische Kirche als solche soll eine Schützerin der historisch hergebrachten politischen Verfassungsform sein, gegenüber Parteiansichten, welche mehr zu demokratischen und republikanischen Idealen neigen. Kurz, sie soll Partei nehmen und dennoch dabei für alle sein wollen. So entstehen lauter halbwahre Sätze und schleichende Widersprüche, wie sie im vorliegenden Erlafs zu finden sind. . . . Als wünschenswert wird es in erster Linie betrachtet werden, das das *Summepiskopat*, die nicht klar fixierte Regentenwürde des Monarchen auch in kirchlichen Dingen entweder eingeschränkt oder beseitigt wird, da in der Personalunion des staatlichen und kirchlichen Oberhauptes naheliegende Bedenken betreffs Vermischung der Gebiete begründet sind. Sodann aber mufs gewünscht werden, dafs die Generalsynode (für die altpreufsischen Provinzen) eine häufigere und längere Tagung erlebe, um als dauernde Hilfe und Kontrolle des Kirchenregimentes dienen zu können. Schliefslich wird von neuem die Frage auftauchen, ob denn ein allgemeines deutschevangelisches Kirchenregiment (ohne Vermischung der zu Recht bestehenden Bekenntnisse) für immer eine Unmöglichkeit bleiben soll. . . . Solange das jetzige Verhältnis von Staat, Kirche und

Arbeiterpartei dauert, ist es ganz begreiflich, dafs etlichen Vertretern der Kirche am Vertrauen der besitzlosen Menge mehr liegt, als an der Übereinstimmung mit Besitz und Regierung.

Einen dritten inhaltreichen Beitrag zur Sozialpolitik bietet Heinr. Herkner. Er betrachtet »Sparsamkeit und Luxus vom Standpunkt der nationalen Kultur- und Sozialpolitik« (Schmollers Jahrbuch f. Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich 1896, I). Sparsamkeit und Erwerb sind für die fortschreitende Entwicklung unserer wirtschaftlichen und deshalb auch unserer geistigen Kultur unentbehrlich. Aber es giebt bereits immer zahlreicher werdende Schichten, in denen Erwerb und Kapitalbildung nicht mehr allein im Vordergrund des Interesses thronen dürfen, und zwar aus politischen Gründen ebensowenig wie aus Erwägungen der nationalen Kulturpolitik. Wer durch ausreichenden Besitz oder einfache Lebensweise den Sorgen des Unterhalts entrückt ist, der sollte seine Aufmerksamkeit nicht in erster Linie auf die weitere Steigerung, sondern vielmehr auf die richtige kulturförderliche Verwendung seines Einkommens richten. Als kulturfördernd kann aber nur derjenige Aufwand angesehen werden, welcher den Menschen wirklich erhebt, tüchtiger, leistungsfähiger macht, welcher der verständnisvollen Pflege des Wahren, Guten und Schönen in allen menschlichen Lebenskreisen und sozialen Schichten dient. Dafs das Bürgertum, welches vor allem zur Ausführung einer heilsamen Sozialpolitik berufen ist, dieser seiner Pflicht noch so wenig genügt, findet Herkner entschuldbar. Wir dürfen nicht vergessen — erklärt er — dafs die aufsteigende Klassenbewegung des Bürgertums in Deutschland noch recht jungen Datums ist. Kaum fünfzig Jahre sind es her, dafs das Bürgertum wenigstens im Süden und Westen des Reiches einen ausschlaggebenden Faktor im Staatsleben bildet. Der für Deutschland nachteilige Umschwung, der mit dem Beginne der neueren Zeit im Welthandel eintrat, die konfessionelle und nationale Zerrissenheit, der dreifsigjährige Krieg, die Rivalität zwischen Österreich und Preufsen, heute die zum Militarismus drängende Lage zwischen Frankreich und Rufsland: das alles sind Thatsachen, welche die Verbürgerlichung des deutschen Volkes ungemein verzögert haben, die aber nicht auf das Schuldkonto des Bürgertums gesetzt werden können. Es war auch kein Vorteil für die politische Stellung des deutschen Bürgertums, dafs die deutsche Frage von demjenigen Staate gelöst werden mufste, dessen wirtschaftlicher und politischer Schwerpunkt bis zum Jahre 1866 ganz entschieden in dem nichtbürgerlichen Osten lag. Aber wie kommt's denn, dafs man auch heute noch sagen kann, wie es jüngst erst ein Freiburger Professor in seiner Antrittsrede gesagt: das Bürgertum sei nicht reif, die politisch leitende Rolle zu übernehmen?

Weil es sich thatsächlich bei weitem zu wenig angestrengt, und dies wieder hat wohl hauptsächlich darin seinen Grund, dafs eine grofse Mehrheit in dem sonderbaren Wahne lebt: mit der Gründung des Deutschen Reiches sei alles Wünschenswerte und Erreichbare erreicht; es gelte blofs, in dem neuen Hause sich bequem einzurichten, zu erwerben, zu geniefsen, zu schwärmen u. dgl.; die Staatsgeschäfte könne man getrost den Regierungen überlassen.... Zunächst wendet sich Herkner natürlich an »die durch Reichtum ausgezeichneten Bürgerkreise«, an die »gröfseren Unternehmer«. Er verlangt nicht, dafs diese sich vollständig vom Erwerbsleben zurückziehen; aber sie sollen ihre Unternehmerstellung als ein soziales Amt ansehen, welches sie im Interesse der allgemeinen Wohlfahrt zu verwalten haben. Nicht nach der Gröfse des erzielten Gewinnes allein, sondern vor allem nach der Zahl gebildeter, glücklicher und zufriedener Menschen, die sein Unternehmen geschaffen hat, sollte die gesellschaftliche Beurteilung eines Unternehmers sich richten. — Die Rolle, die dem gröfseren Unternehmer heute zufällt, ähnelt mehr der Stellung eines konstitutionellen Fürsten, nicht der eines mehr oder minder aufgeklärten Selbstherrschers. Seine wichtigste Obliegenheit besteht darin, die jeweils fähigsten Organe auszuwählen und richtig zu behandeln, eine zweckmäfsige Arbeitsteilung einzurichten, Reibungen zwischen den einzelnen Ressorts zu beseitigen und nur die letzten, prinzipiellen Entscheidungen selbst zu treffen. Die Selbständigkeit der Angestellten mufs so weit entwickelt werden, als es das organische Ineinandergreifen der verschiedenen Abteilungen des Betriebes irgendwie gestattet. Nur unter diesen Voraussetzungen wird der gröfsere Unternehmer genügende Mufse behalten, um an den politischen und geistigen Strömungen in der Nation verständnisvollen Anteil zu nehmen.

3.

Die zweite der grofsen Aufgaben, welche Herkner der deutschen Sozial- und Kulturpolitik zuweist, ist »unausgesetzte Vervollkommnung der nationalen Kunst, Litteratur und Wissenschaft überhaupt«. Welchen Teil dieser Aufgabe soll nun der in jenem grofsen Sinne zu wirken fähige und bereite Bürger übernehmen? Am besten wohl die Förderung der Kunst, eine Leistung, die in rechter Weise ja nicht zu erwarten ist von den »öffentlichen Mächten« (um mit Hans Schmidkunz zu reden, dessen Aufsatz »Kunst und Öffentlichkeit« — Gegenwart 1896, 6 — die folgenden Sätze entnommen sind). Früher war das anders. Die kunstgeschichtliche Vergangenheit zeigt uns im grofsen Ganzen die Kunst gehegt und gepflegt von den politischen und kirchlichen oder kirchenähnlichen Mächten. Dies gilt von der griechischen Staatsgemeinde wie von dem italienischen Renaissance-Fürsten-

tum; von den Stätten des egyptischen Gottesdienstes wie von denen des Gottesdienstes im deutschen Mittelalter. Überall sehen wir, wie diese Mächte nicht nur der Kunst freundlich geneigt sind, ihr reichlich zu thun geben und ihren Vertretern die nötigen Mittel zum Schaffen gewähren, sondern noch mehr: wir sehen sie einerseits die Kunst mit ihrem, der Mächte, eigenstem Geist erfüllen, und wir sehen sie andererseits bemüht, der Kunst und den Künstlern entgegenzukommen und die individuellen Ergebnisse dieser achtungsvoll aufzunehmen, nicht aber sie von oben herab zu schulmeistern. Das gilt nun für die Gegenwart nicht mehr. Die monarchische Regierung, die Kirche und verschiedentliche Faktoren der öffentlichen Meinung wetteifern sogar in der Bemühung, die Kunst ihres eigenen Geistes zu berauben. . . . Woher dies? Erstens, weil es uns im Durchschnitt an spezifischem Kunstverständnis fehlt. Wir lernen grammatische Formeln und Namen von Schlachten; aber eine architektonische von einer malerischen Phantasie, eine anschauliche von einer unanschaulichen Lyrik, einen ursprünglichen von einem nachgeahmten Stil unterscheiden, und was alles vom Einfachsten bis zum Höchsten das Kunstverständnis ausmacht, — das lernen wir nicht. . . . Ein zweiter Grund scheint uns in allgemeinen Verhältnissen zu liegen. Dem heutigen Zustand eines Schulmeisterns der Kunst von Seiten der Öffentlichkeit könnte man immerhin eine Berechtigung abgewinnen. Dann nämlich, wenn die öffentlichen Mächte der zwar abgekürzte, aber treue Ausdruck der Gesamtheit unsers Lebens wären. Das sind sie jedoch keineswegs. Früher mögen sie es gewesen sein. Heute sinken sie mehr und mehr zu einem besondern Ausschnitt aus jener Gesamtheit herab, der noch dazu aus einem Teil des Ganzen allmählich dessen Widerpart wird. Sie fühlen, dafs über ihre kleine Welt die grofse Welt hinüberwächst; darum setzen sie sich in Verteidigungszustand gegen etwas, das sie selber verteidigen sollten, gegen das gesamte thatsächliche Leben. Der Verteidigungskampf wird zum Angriffskampf und sucht die billigsten Waffen; billigere als ein Theaterverbot oder als eine Anklage wegen Prefsvergehens gegen die Sittlichkeit lassen sich kaum noch finden. Drüben wird die Verteidigung allerdings mit weit kostspieligeren Waffen geführt. Warum aber führen jene Mächte ihren Kampf nicht auch gegen die Wissenschaft, die ihnen doch bereits gefährlich geworden ist und noch gefährlich werden wird? Warum haben sie offiziell die Wissenschaft und ihre Lehre »frei« gegeben? Fürs erste aus dem gleichen Grund, den wir bereits für die Feindseligkeit gegen die Kunst angeführt haben: weil in unseren Zuständen die wissenschaftliche Bildung allgemeiner entfaltet ist als die künstlerische.[1])

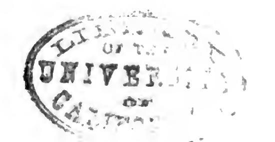
[1]) Ist doch sehr ungeschickt ausgedrückt!

Fürs zweite deshalb, weil die Wissenschaft nicht so ersichtlich wie die Kunst ins alltägliche Leben aller eindringt. Das Laboratorium ist harmloser als das Theater. Fürs dritte endlich, weil die Wahrheit von anderweitigen Besonderheiten immer noch trotz aller »Parteien« und »Standpunkte« leichter zu unterscheiden und zu trennen ist als die Schönheit von dem, was mit ihr geht. . . . Was thun? Erkennen, dafs wir das wesentliche Heil der Kunst positiv nicht bei jenen Gewalten zu suchen haben: nicht bei staatlichen Aufträgen und Unterstützungen, nicht bei einem Eintreiben des Publikums in die Kirchen, nicht bei öffentlichen Konkurrenzen — unsere besten Kräfte daran setzen, dem Gegner endlich einen Gesetzesparagraphen von der »freien Kunst« abzuringen — unsere Bildung ändern, ergänzen; uns daran gewöhnen, ebenso wie schlechte und gute Menschen oder wahre und falsche Behauptungen auch schöne und unschöne Kunstleistungen zu unterscheiden, an einer Kunstleistung das Künstlerische und Unkünstlerische herauszufinden.

Geschieht das — das Dritte von dem, was »zu thun« ist —, dann wird auch die Kunst-Kritik des Tages, der Presse ihren Beruf nicht verfehlen. »Objektiv« kann diese Kritik nicht sein — betont Leonh. Lier (Kunstwart 1895/6, 8: Kritisches über Tageskritik) — weil es eine objektive Kunstkritik, eine allein giltige Kunstmeinung nicht giebt. Auch ist es nicht Aufgabe der Kunst, Meinungen zu erwecken, sondern Genufs im edlen Sinne des Wortes zu schaffen. Mit dem kalten Urteil ist dem Künstler nicht gedient; er wünscht den Ausdruck der Empfindung, des Gedankens, die er in ein Werk gelegt hat, in dem Echo der Geniefsenden wieder zu hören. Diesen Gefühlseindruck vermag keine Kritik *pro et contra* wegzuwischen; sie ist ohnmächtig gegen den Menschen, der zum Menschen spricht, und mag sie an Form und Inhalt noch soviel auszusetzen haben. . . . Allerdings läfst sich eine ideale Methode der Kritik denken, die allen Anforderungen bis auf die der Unpersönlichkeit genügte, die das Kunstwerk allseitig vom geschichtlichen, vom ästhetischen, vom stofflichen und formellen, vom persönlichen und vom Gesichtspunkte des Einzelwerkes erfafste. Aber solcher Kritiker gibt es nur wenige; universale Geister sind selten, und die in der öffentlichen Meinung — man mufs sagen, leider — am unmittelbarsten und stärksten einwirkende Kritik, die des Tages und der Presse, hat zu wenig Atem, um eine universelle Methode einschlagen zu können. Sie mag es beginnen, wie sie will; kaum jemals wird sie in die Lage kommen, restlos zu sagen, was sie vielleicht sagen könnte. Da das bei der Tageskritik solange so bleiben wird, wie sie eben Tageskritik ist, ist die Verschiedenheit des Urteils zwischen diesen und jenen Kritikern eine Wohlthat, eine Notwendigkeit, sollen

Kunst und Publikum nicht zu kurz kommen. Nur mufs die Kritik darauf ausgehen, nicht zu bevormunden, sondern das in dem Kopfe der Leser ruhende eigene Urteilsvermögen frei zu machen, zur Bethätigung anzustacheln und mit ihren eigenen Urteilen und Gründen eine ganze Schlachtlinie von Gegenurteilen und Gegengründen in Bewegung zu setzen. Die Kritik sollte weit weniger zur Ersparung der eigenen Arbeit der Leser beizutragen bemüht sein, als dazu, das Interesse aufzurütteln. Auf diesem Gebiete winkt ihre dankbarste Aufgabe. Nicht so sehr als Bildnerin des Geschmackes soll sie dienen, denn als Anreiz, ihn selbst zu üben. An einem blinden Beifall kann ihr so wenig liegen wie der Kunst; beide sind individuell und wollen von Individuen begrüfst werden. — Neben dieser relativen Aufgabe der Geschmacksanregung kommt der Tageskritik noch eine andere zu, die sie natürlich auch nur relativ lösen kann. Sie soll gewifsermafsen die Schwinge sein, mit der das Samenkorn von der Spreu gesondert wird. Sie soll auf dem Acker [1]) der Kunst den Blumen Luft machen und das Unkraut roden. Gewifs kann sie auch hier irren und manches Samenkörnlein mit der Spreu hinauswerfen. . . . Sie hat das Mittel des Schweigens und das des Urteilens; sie kann blitzen und donnern oder dichte Nebel ausbreiten. Einem echten Kunstwerke aber kann sie weder durch Gewitter noch durch Wolken das Leben nehmen. Das ist der Humor der Sache.

[1]) Sollte da nicht besser Garten stehen? Auf dem Acker sind die Blumen das Unkraut!



Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Von **Dr. Richard Schulze** in Leipzig.

(Schlufs.)

d. Botanik.

Baade, Friedrich, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 2. Teil: Pflanzenkunde. 8°. XI u. 273 S. mit 79 Fig. Preis geh. 3 M., geb. 3,50 M. Halle a. S. 1894. Hermann Schrödel.

Wie aus dem Titel hervorgeht, ist dieses Buch nicht dem Studium der Botanik gewidmet, sondern dem Unterricht in der Botanik. Und von diesem Standpunkte aus hat der Verfasser sehr recht, wenn er sagt, dafs der Schwerpunkt des pflanzenkundlichen Unterrichts der Volksschule in die eingehende Betrachtung einzelner Pflanzen zu legen ist, solcher Pflanzen, die von hervorragender Bedeutung für Menschenleben und Naturhaushalt sind, wie auch solcher, die durch Eigenheiten ihrer Lebensweise besonderes Interesse erregen. Wer demnach einen Wegweiser für den Unterricht in der Botanik sucht, dem kann ich dieses Buch sehr empfehlen.

Bergmann, Adolf, Die Blumenpflege, ein praktisches Erziehungsmittel für Schule und Haus. 8°. VIII u. 44 S. mit zahlreichen Abbild. Preis 0,50 M. Gera-Untermhaus.

Da das Buch rein technischen Interesses ist, kann ich mir kein mafsgebendes Urteil erlauben, bekenne aber, dafs es mir, dem Freunde von Zimmer- und Gartengewächsen, aufserordentlich gefällt, so dafs ich es nicht unterlassen werde, es bei jeder sich darbietenden Gelegenheit aufs wärmste zu empfehlen.

Kraepelin, Prof. Dr. Karl, Leitfaden für den Untericht in der Botanik an mittleren und höheren Schulen. 4. Aufl. VI u. 116 S. mit 212 Fig. Preis 1 M. Leipzig 1893. B. G. Teubner.

Das Buch ist geeignet, das Studium der Botanik vorzubereiten, und kann sehr empfohlen werden. Besonders gewinnt es durch die sehr gut ausgeführten Abbildungen.

Kraushauer, Theodor, Botanik. Ausgabe B. In 3 Teilen. 2. Teil. 2. Stufe. 8⁰. IV u. 76 S. Preis 0,50 M. Halle a. S. 1893, Hermann Schrödel.

Das Buch enthält sehr lehrreiche Betrachtungen, die nach der Disposition geordnet sind: I. Im Walde; II. Im Obstgarten; III. Auf Wiese und Weide; IV. Im Gemüsegarten; V. Auf dem Felde; VI Im Walde.

Niefsen, J., Blumen der Heimat. Wanderungen durch Wiese und Wald, durch Feld und Garten. 8⁰. 69 S. mit vielen Figuren. Preis 2 M. Münster i. W., Adolph Russells Verlag.

Die Blumen der Heimat werden in ansprechender Weise für die Kinder geschildert nach den Kapiteln: In den Osterferien, in den Pfingstferien, in den Sommerferien und in den Weihnachtsferien. Vier Tafeln in Buntdruck sind eine angenehme Beigabe.

Schimpfky, Richard, Deutschlands wichtigste Giftgewächse in Wort und Bild, nebst einer Abhandlung über Pflanzengifte. Lief. 2–4. 8⁰. 62 S. mit 20 Tafeln in Buntdruck. Preis 1,75 M. Gera-Untermhaus 1893, Fr. Eugen Köhler.

Schon beim Erscheinen der ersten Lieferung haben wir uns lobend über dieses Werkchen, dessen Ausstattung der Verlagshandlung alle Ehre macht, ausgesprochen; wir können ihm nur eine recht weite Verbreitung wünschen. Ganz besonders eignet es sich für die Hand der Kinder, die durch dasselbe Pflanzen kennen lernen, ohne dieselben in der Natur gesehen zu haben.

Wünsche, Dr. Otto, Der naturkundliche Unterricht in Darbietungen und Übungen. Heft I. Die Farne. 2. Aufl. 8⁰. 18 S. mit 1 Tafel. Preis 0,30 M. Heft. II. Die Laubmoose. 8⁰. 23 S. mit 1 Tafel. Preis 0,50 M. Heft III. Die Gräser. 8⁰. 42 S. mit 1 Tafel. Preis 0,75 M. Zwickau 1894; Verl. von Gebr. Thost (R. Bräuninger).

Diese Heftchen haben den Zweck, insbesondere jüngern Lehrern die Vorbereitung für die naturkundlichen Unterrichtsstunden zu erleichtern. Sie enthalten deshalb nicht nur alles das, was den Schülern mitgeteilt werden soll, und wie dies zu geschehen hat, sondern auch fast alles, was der Lehrer über den betreffenden Gegenstand wissen mufs. Wie alle bis jetzt erschienenen Schriften des Verfassers, sind auch diese Heftchen gut zu nennen.

e. Mineralogie.

Fufs, Konrad, Grundzüge der Geologie. 8⁰. 102 S. mit Abbildungen. Preis 1,20 M. Nürnberg 1894, Friedr. Korn.

Eigentümlicherweise beginnt das Buch mit einer Einteilung der Mineralien, die insofern ganz zwecklos ist, als letztere unter Hinzufügung ihrer chemischen Formel nur namhaft gemacht werden, mit dem Nachfolgenden demnach in gar keinem Zusammenhang stehen. Bekanntlich setzt aber die Geologie die Kenntnis der Mineralien voraus. Im übrigen ist das Buch empfehlenswert.

Steiner, Carl Joseph, Das Mineralreich nach seiner Stellung in Mythologie und Volksglauben in Sitte und Sage, in Geschichte und Litteratur, im Sprichwort und Volksfest. 8°. X und 142 S. Preis geh. 2,40 M., geb. 3 M. Gotha 1895, C. F. Thienemann.

Dieses Buch ist kein Lehr- oder Lernbuch im eigentlichen Sinne, sondern es ist bestimmt, den naturkundlichen Unterricht zu beleben, das Interesse an der Natur zu erhöhen und sinnige Naturbetrachtung zu fördern, und in diesem Sinne dürfte es dem Lehrer der Naturgeschichte sehr willkommen sein. Aber auch einem gröfseren Publikum kann ich es als eine sehr interessante und lehrreiche Lektüre empfehlen.

Twiehausen, Odo, Mineralogie in ausgeführten Lektionen und Entwürfen nebst einem kurzen Abrifs der Chemie. 8°. X u. 246 S. Preis geh. 2,80 M., geb. 3,40 M. Leipzig 1895, Ernst Wunderlich.

Der Verfasser hat den Stoff für die Volksschule sehr gut verarbeitet. Leider ist die Einteilung der Mineralien veraltet und darum unrichtig.

3. Physik und Chemie.

Arendt, Prof. Dr. Rudolf, Grundzüge der Chemie. 5. Aufl. 8°. XIV u. 367 S. mit 180 Fig. Preis 2,40 M. Hamburg u. Leipzig 1894, Leop. Vofs.

—, —, Anorganische Chemie in Grundzügen. 2. Aufl. 8°. XII u. 250 S. mit 150 Fig. Preis 1,60 M. Hamburg u. Leipzig 1894, Leop. Vofs.

—, —, Bildungselemente und erziehlicher Wert des Unterrichts in der Chemie an niedern und höhern Lehranstalten. 2. Aufl. 103 S. Preis 0,80 M. Hamburg u. Leipzig 1895, Leop. Vofs.

Wir haben uns schon früher über die Arendtschen Bücher in der lobenswertesten Weise ausgesprochen und können uns deshalb jetzt kurz fassen: Was Professor Arendt schreibt, ist sehr gut und kann ohne Bedenken aufs wärmste empfohlen werden.

Arnhart, Ludwig, Die organische Chemie. Methodisches Hilfsbuch für die Hand des Lehrers, sowie zum Selbststudium. I. Teil: Theoretische Vorbegriffe und Chemie der Pflanze. 8°. 90 S. Preis 50 Kreuzer. Wien 1895, Verlag des Vereines „Bürgerschule“.

Der erste Teil ist nicht übel. Ein endgültiges Urteil kann aber erst nach dem Erscheinen des vollständigen Werkes gefällt werden.

Börner, Dr. H., Leitfaden der Experimentalphysik für sechsklassige höhere Lehranstalten. 8°. X. und 170 S. mit 165 Fig. Preis geb. 2,20 M. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung.

Ein besonderer Vorzug dieses sehr brauchbaren Buches ist, dafs sich der Verfasser ausschliefslich schematischer Zeichnungen bedient,

wodurch das Verständnis wesentlich erleichtert wird. Man erkennt auf den ersten Blick, dafs der Verfasser den Stoff nicht blofs beherrscht, sondern ihn auch pädagogisch zu behandeln versteht.

Cronberger, Bernhard, Haushaltungskunde. Eine Naturlehre für Küche und Haus. 8°. VIII. und 95 S. mit 17 Fig. Braunschweig 1895, Otto Salle.

Aus dem Gebiete der Chemie greift der Verfasser dasjenige heraus, was von speziellem Interesse für Küche und Haus ist. Das Buch ist empfehlenswert, ist es ja doch schon als Manuskript auf der Kochkunstausstellung zu Frankfurt a. M. 1894 preisgekrönt worden, obwohl manches Überflüssige in ihm enthalten ist, beispielsweise die Darstellung von Sauerstoff, Wasserstoff usw. Denn diejenigen, für welche das Buch bestimmt ist, werden niemals in die Lage kommen, die genannten Gase darzustellen. Damit ist durchaus nicht gesagt, dafs ihre Darstellung auch im Unterrichte unterbleiben soll. Vorliegendes Buch aber soll kein Lehrbuch, sondern ein Lern- resp. Merkbuch sein. — Der Titel aber ist unglücklich gewählt, denn unter Haushaltungskunde begreift man etwas anderes als das, was das Buch bietet. Auch Naturlehre der Küche und des Hauses ist nicht deutlich, da man unter Naturlehre allgemeine Physik versteht. Besser wäre gewesen: Chemie der Küche und des Hauses, aber mit diesem Titel bin ich dem Verfasser im Jahre 1894 zuvor gekommen.

Genau, A., Physik für Lehrerbildungsanstalten. 8°. VIII. und 207 S. Preis geh. 2 M., geb. 2,50 M. Gotha 1895, E. F. Thienemann.

Über dieses Buch kann man sich freuen! Der erfahrene Verfasser greift aus einem grofsen Gebiete das heraus, was jeder Lehrer wissen mufs. Der trefflichen Auswahl des Stoffes entspricht die Behandlung. Die Anordnung desselben ist eine streng logische, wie sie sein mufs, wenn man Denker erziehen will. Betreffs der Figuren spricht der Verf. ganz dasselbe aus, was ich schon früher gesagt habe. Er schreibt: »Figuren treten nur dann auf, wenn es notwendig ist. Wie eine Person geht, die eine Last auf dem Rücken trägt, wie man ein Trinkglas umgekehrt ins Wasser taucht, oder gar, wie man mit der Schere einen Faden durchschneidet, braucht nicht durch eine Figur veranschaulicht zu werden. Von den beigefügten Abbildungen ist alles unnötige Beiwerk ferngehalten, so dafs die Aufmerksamkeit des Lernenden ganz auf das Wesentliche gelenkt wird und die Figuren selbst meist als Vorbilder für Darstellungen an der Schultafel dienen können. Das Werk soll überhaupt kein Bilderbuch, sondern ein Lernbuch sein.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Comenius, des Joh. Amos, Glücksschmied, oder die Kunst, sich selbst zu raten. *J. A. Comenii faber fortunae sive ars consulendi sibi ipsi.* Nach dem Amsterdamer Drucke vom J. 1661 m. e. einleit. Berichte herausgeg. von Dr. Jos. Reber. (67 S.) Giefsen, E. Roth. 1,20 M.

Andrä, J. C., Kurzer Lehrgang der Geschichte f. höh. Mädchenschulen. Mit 12 Geschichtskarten, 12 Bildertaf. zur Geschichte der Baukunst und Bildhauerei, 6 Bildertaf. zur Kulturgeschichte. (208 S.) Leipzig, R. Voigtländer. geb. 2,40 M.

Fischer, Prof., Gymn.- u. Sem.-Dir., Dr. Karl, Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik. (56 S.) Eisenach, M. Wilckens. 0,75 M.

Hohmann, L., Rekt., Unsere Schuleinrichtungen u. die Reformbestrebungen im Lichte des Erziehungsprinzips und der Zeitforderungen. (17 S.) Bielefeld, Helmich. 0,50 M.

Kuderna, Béla, Das Satzbild in seiner Anwendung f. d. Lehre vom Satze. (64 S.) Wien, C. Konegen. 1 M.

Schmitt, Lehr., P., Die Behandlung der Wortlehre in der Volksschule. (87 S.) Heidelberg, vorm. Weifs. 0,90 M.

Schwendimann, Dr. Joh., Der Pädagoge Pestalozzi nach zeitgenössischen Quellen im Lichte der Wahrheit dargest. (64 S.) Luzern, Räber u. Co. 0,70 M.

Springer, Kreis-Schulinsp., Dr. Wilh., Kurzer Abrifs des Handarbeitsunterrichts in der Volksschule. Zum Gebrauch für Handarbeitslehrerinnen wie zur Einführung d. Schulaufsichtsbeamten in dieses Gebiet. (79 S.) Breslau, J. Hirt. 1 M.

b) Aufsätze.

Ambrassat, Zur Fibelfrage (Mittelschule 3.) Halle, Schrödel.

Busse, H., Über den Gesangunterricht nach Noten. (Schulbl. der Prov. Sachsen 5.) Quedlinburg, Huch.

Ehinger, Zur Reform der Lehrerbildung. (Pädag. Blätter 1.) Gotha, E. F. Thienemann.

Gräter, Über die christocentrische Behandlung des Katechismus. (Ztschr. für evang. Religionsunterricht 2.) Berlin, Reuther u. Reichard.

Kabisch, Der Stoff des ersten Religionsunterrichts. (Päd. Blätter 1.) Gotha, E. F. Thienemann.

Peters, Zur Schulbibelfrage. Ein Wort für das Biblische Lesebuch der Bremer Bibelgesellschaft. (Ztschr. für evang. Relegionsunt. 2.) Berlin, Reuther u. Reichard.

Quäbiker, Der Unterricht im Deutschen im Rahmen der Bestimmungen vom 31. Mai 1894. (Die Lehrerin 8.) Gera, Th. Hofmann.

Schröer, Pestalozzi als Förderer der Leibesübungen. (Monatsschr. f. Turnen 1.) Berlin, Gärtner.

Spitzner, Dr. Alfred, Geistige Überanstrengung in den Schulen. (Pädagogium 4.) Leipzig, Klinkhardt.

Stumvoll, Die sozial-politischen Ideen Pestalozzis. (Schulbl. der Provinz Sachsen 3. 4.) Quedlinburg, Huch.

Wagner, Der Rechenunterricht soll in Mädchenschulen dem Handarbeitsunterrichte zu Hilfe kommen. (Päd. Blätter 1.) Gotha, Thienemann.

Wätzoldt, Dr. S., Nationale Züge der Frauenbildung. (Mittelschule 2.) Halle, Schrödel.

Neue Bahnen.

PÄDAGOGIUM.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 5. *Mai* 1896. VII. Jahrg.

Schweizerisches Volksschulwesen.

Von **Rudolf Dietrich** in Kandern (früher in Zürich).

Einleitung.

Eine anschauliche, in allen Einzelheiten klare Darstellung des gesamten schweizerischen Volksschulwesens würde einen stattlichen Band füllen. Und sie wäre erst dann ganz zuverlässig, „nach der Natur gemalt“, wenn der Verfasser in allen fünfundzwanzig, oder doch in mehreren verschieden gearteten Bundesgebieten gelebt und beobachtet, oder wenigstens in jedem Kanton einen sachkundigen und unparteiischen Bürger als stillen Mitarbeiter gehabt und die Äufserungen über Schulangelegenheiten in der politischen Presse einige Jahre hindurch gesammelt hätte. Ein solcher Mann aber dürfte kaum zu finden sein, jetzt und später. Höchstens wenn die viel umworbene Bundeskasse einem die Mittel zu jenen ausgedehnten Forschungen gewährte! Gerade in der jüngsten Vergangenheit hätte man auf den Gedanken kommen können — auf den Gedanken nämlich, der Schulausstellung innerhalb der am 1. Mai d. J. eröffneten Landesausstellung zu Genf einen handlichen „Führer“ beizugeben. Ein Buch, nicht zu dünn und nicht zu dick — anziehend ausgestattet — wissenschaftlich genau und doch klar und kurzweilig geschrieben — ein Buch, das jedermann, der Zeit hat, ein gutes Buch zu lesen, gern lesen würde von Anfang bis zu Ende — ein Volksbuch! — ein Buch, das in weiten Kreisen warme Teilnahme am Leben der Schule wecken könnte, müfste!

Nun hat allerdings die Eidgenossenschaft ihre Schulausstellung mit einem Führer bedacht, ihm sogar ein kleines Vermögen (40,000 Fr. etwa) gewidmet. Aber er wird in Gestalt einer mehrbändigen Statistik erscheinen, vor deren unendlicher Zahlenfülle gar manchem grauen dürfte. — Ein Buch, wie es zu wünschen wäre, giebt es nicht. Übersichten sind ja vorhanden, doch kaum dem schweizerischen Lehrer ganz verständlich; den Ausländer verleiten sie leicht zu

falschen Vorstellungen oder Schlüssen. Die wenigen ausführlichen Einzelbeschreibungen und grundsätzlichen Erörterungen aber mufs man an verschiedenen Orten zusammensuchen.[1])

Meine Arbeit will die wichtigsten Kapitel aus dem noch zu erhoffenden Buche über das schweizerische Volksschulwesen vortragen; darin sieht sie ihre Berechtigung und ihren Wert. — Ich habe nur noch zu bemerken, dafs meines Erachtens die Volksschule aus Kinder- und Bürgerschule (und Haushaltschule für Mädchen) besteht.

I. Eidgenössisches Soll und Haben.

1. Hiltys Gedanken über die Aufgabe der schw. Eidgenossenschaft und Grundgedanken der schw. Erziehung. — 2. Bund und Schule: was ist. — 3. Bund und Schule: was werden soll oder kann. — 4. Schweizerische Volksschule.

1.

Seit 1886 giebt Karl Hilty, Professor des Bundesstaatsrechts an der Universität Bern, ein Politisches Jahrbuch der schweizerischen Eidgenossenschaft heraus. Aus diesem Buche (das in Deutschland seines gleichen leider nicht hat) spricht ein echter Schweizer (so wie ihn etwa der Deutsche daheim sich vorstellt), ein Politiker und Philosoph, eine scharf ausgeprägte Persönlichkeit und, nicht zuletzt, ein Mann, dem es ernst ist um das, was er sagt der seinem Volke in der Weise der israelitischen Propheten, die er gern anruft,[2]) dienen möchte. Es ist fast selbst-

[1]) H. Wettstein: Bericht über die Gruppe Unterrichtswesen der schw. Landesausstellung in Zürich 1883. 630 S. — Im ganzen veraltet; heute noch lesenswert: Die Anstalten f. d. reifere Jugendalter. — Die Lehrerbildungsanstalten. — Die Rekrutenarbeiten.

Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz, seit 1887; zuerst von C. Grob, seit 1891 von A. Huber bearbeitet. Leitartikel 1889: Die Militärpflicht d. Lehrer i. d. Schw. — 1890: Die Lehrerbildungsanstalten i. d. Schw. — 1891: Die Unentgeltlichkeit der individuellen Lehrmittel und Schulmaterialien i. d. Schw. — 1892: Staatliche Ruhegehalte, Pensions-, Alters-, Witwen- u. Waisenkassen d. Volksschullehrer und der Lehrer a. d. höh. Lehranstalten i. d. Schw. — 1893: Die Fürsorge f. d. Stellvertretung d. Lehrer a. d. Volksschule und a. d. höh. Schulen i. d. Schw. i. J. 1894 — (Das Jahrb. f. 1894 soll im Frühj. 1896 erscheinen.)

C. Grob: Die schweizerische Volksschule. (Schw. päd. Zeitschr. 1891, I.)

[2]) Die Lebensauffassung und Denkungsart der grofsen Propheten — sagt er — stehe der modern-republikanischen oft äufserst nahe. — Er behauptet auch weiter, die schw. Eidgenossenschaft habe in ihren Schicksalen und in ihrer staatlichen Aufgabe eine bedeutende Ähnlichkeit mit dem altisraelitischen Volksstaate.

verständlich, dafs dieser Mann auch einmal (im Jahrbuch für 1892) »Über die Aufgabe und die nächste Zukunft der schweizerischen Eidgenossenschaft« sich ausgesprochen.

Meine Abhandlung läfst sich kaum günstiger eröffnen, als mit einigen Sätzen aus jenem umfang- und inhaltreichen Leitartikel. — »Die alte Eidgenossenschaft (der Staatenbund, wie er bis 1798 bestanden) hat — sagt Hilty — trotz vieler ruhmreicher Thaten und entgegen einem viel versprechenden Anfang, ihrer Aufgabe, der altgermanischen Volksfreiheit in Europa eine bedeutende staatliche Ausgestaltung zu verschaffen und die republikanische Staatsform zur vorherrschenden in diesem Weltteile zu machen, nicht entsprochen; und zwar in der That nicht wegen der Beschränktheit ihrer Machtmittel«. Die Aufgabe ist nun auf die neue Eidgenossenschaft (den Bundesstaat von 1848 und 1874) übergegangen. Die Schweiz mufs auch heute noch »der Freiheit eine Gasse machen«. Jetzt aber kann sie es blofs noch »mit der ideellen Macht des Beispiels einer wahrhaft republikanischen Regierung«. Diese »ideelle Macht« also gilt es zu erwerben. Sie wird erworben sein, wenn die gröfsere politische Freiheit, welche das Volk als Ergebnis seiner besonderen geschichtlichen Entwicklung erlangt hat, auf sittliche Freiheit als ihre unentbehrliche Grundlage sich stützt. Daraus erhellt, wonach die Eidgenossenschaft zunächst — und mehr als andere Völker — zu streben hätte. Denn die grofse Aufgabe, welche Hilty ihr stellt, wird jedermann ihr gemäfs finden. — An einer anderen Stelle bezeichnet Hilty das Leben in sittlicher Freiheit einfach als menschenwürdiges Dasein, und er bemerkt dazu: »Das ist eigentlich unsere jetzige Lebensfrage, wie die Erziehung aller zu einem menschenwürdigen Dasein, die der einzige vernünftige Staatszweck ist, zufolge dessen jeder wahrhaft gebildete Republikaner ein Demokrat sein mufs, ansonst es mit seiner Geistes- und Gemütsbildung nicht ganz richtig bestellt ist, zustande kommt«.

Hilty giebt auch eine Antwort auf die Frage; das folgende Jahrbuch beginnt er nämlich mit einem Aufsatz »über die Grundgedanken der schweizerischen Erziehung«. Bei dieser Arbeit[1]) ist aber Hiltys Feder weniger glücklich gewesen (als bei der andern), vermutlich deshalb, weil er über eine Sache schreibt, die ihm doch einigermafsen fremd ist. Das erscheint umsomehr bedauerlich, als er geradezu erklärt, er rede im Namen seines Volkes, des »schweizerischen Staates«;

[1]) Ich habe sie früher eingehend gewürdigt im Pädagogium XVII, S. 388—93.

er wolle »genau und unumwunden sagen, was für Ansprüche wir künftig an die säntlichen Erziehungsanstalten zu stellen gesonnen sind«. Dieses Versprechen hält er nun nicht ganz; ja man mufs überhaupt sagen, dafs die Arbeit einseitig ist, insofern, als er nur die Erziehung der Bevorzugten (denen Hilty selbst durch Geburt und Amt angehört) erörtert. Das Gymnasium ist für ihn einfach »die Schule«, welche — nach Hilty — in Verbindung mit der Hochschule den zweiten Teil der dreiteiligen »schweizerischen Erziehung« übernimmt (den ersten besorgt das Haus, den dritten jeder an sich selbst). Vom Gymnasium handelt mehr als ein Drittel der ganzen Abhandlung!

Die Volksschule erhält in diesem Plane keine besondere Stelle, und in den beiden Übersichten, die gelegentlich geboten werden, bleibt sie unerwähnt. Ein paar Bemerkungen jedoch werden ihr im Verlaufe der Ausführungen gewidmet. Es sind die folgenden: »Wir würden kein Bedenken haben, das schulpflichtige Alter etwas hinauszuschieben (das Alter kann man nun zwar nicht hinausschieben — aber den Beginn der Schulpflicht, etwa bis ins achte Lebensjahr, meint H.) und sind Gegner aller vorherigen Vorbereitungs- und Kinderschulen.« Eine religiöse Grundlage (der sittlichen Gewöhnung) halten wir nicht für absolut notwendig, und die Religion kann dem jugendlichen Verständnis überhaupt nur historisch nahegebracht werden. »Die konfessionell getrennten Schulen halten wir für politisch nachteilig, ebenso wie — im allgemeinen gesprochen — die Privatschulen, insofern nämlich die öffentlichen billigen Anforderungen entsprechen, dagegen die Verwendung von Ordensleuten in den Schulen (Lehrschwestern), sofern sie unter ausschliefslich weltlicher Leitung stehen [die Inspektoren dieser Lehrschwestern sind aber Priester!] und keinen besonderen Anlafs zu Klagen geben, für zulässig, ja selbst unausweichlich in katholisch-ländlichen Verhältnissen. Die völlig materialistisch gesinnten Lehrer weltlichen Standes, die auch vorkommen können, sind uns jedenfalls noch unlieber als diese meistens doch sehr pflichtgetreuen, persönlich edlen und von ihrer Aufgabe ganz erfüllten Frauen. Ferner: Von den Fortbildungsschulen, Handwerkerschulen [1]) und den vielen [?] jetzt von der Eidgenossenschaft subventionierten Vorträgen halten wir im ganzen nicht sehr viel. Die erstgenannten hätten, da jeder [!] Schulzwang dabei ausgeschlossen ist, nur ihren guten Sinn, wenn es gelingen würde, die erwachsene Jugend des

[1]) Vgl. das Schlufswort der Einleitung. Die hier genannten Schulen stehen wenigstens teilweise an Stelle, sind aber nichts weniger als ein Ersatz der dringlich zu fordernden Bürgerschulen.

Landes für eine weitere Bildung sehr lebhaft zu interessieren. So könnten wir uns z. B. denken, dafs eine geistreiche historische Behandlung der Zeitereignisse an Hand der Tageslitteratur[1]) die zur Abstimmung über alle diese Fragen berufenen jungen Bürger wirksam für ihren politischen Beruf zu erziehen und ihnen die überhand nehmende Gleichgültigkeit gegen denselben und die Neigung zu geistlosem Wirtshaussitzen und Spielen benehmen könnte.« — »Die beste Fortbildungsschule der Eidgenossenschaft würde der Militärdienst sein, wenn er noch weit mehr als bisher auch die persönlich-sittliche Erziehung des Soldaten sich zum Zwecke setzte, der sich ja ganz in der Hand seiner Oberen (wie niemals in einer anderen Schule) befindet.«[2]) Schliefslich sei hier noch eine gelegentliche Bemerkung im 1892er »Jahresbericht« (jedes »Politische Jahrbuch« bringt einen langen Jahresbericht mit einer Menge treffender Worte) angefügt: »Volksschulfragen hängen von dem allgemeinen Stande der Bildung in einem Lande ab, zu der noch sehr viele andere Elemente als die Schule beitragen müssen.«

Von der Erziehung im Hause verlangt Hilty »das Pflanzen der Liebe: das Kind mufs durch die Familie zur Herzenswärme und Opferfreudigkeit für seine Nächststehenden erzogen werden und zu einem sonnigen liebevollen Wesen überhaupt, das dann für das ganze Leben vorhält«. Eine andere Stelle bringt die Ergänzung: »Wenn man sich fragt, was dem Kinde anzuerziehen sei, so sind wir der Ansicht, dafs sich das auf wenige gute Gewohnheiten beschränken könne, mit denen allerdings sehr frühe begonnen werden mufs. Es sind dies Gehorsam, Aufrichtigkeit, Freundlichkeit, Freigebigkeit, Arbeitsamkeit, Selbstüberwindung, Abwesenheit von allem Klassenhochmut und ebenso von aller Menschenfurcht.[3]) Das sind alles Dinge, die auf dem Wege der Gewöhnung, des einfachen, aber konsequenten Anhaltens, Lobens und Tadelns in der Familie erzielt werden können, am leichtesten durch das Beispiel der Eltern, Angehörigen und Dienstboten, ohne das alle Vorschriften für das Kind, welches einen starken Nachahmungstrieb und eine sehr gute Beobachtungsgabe besitzt, nur leere Worte sind«.[4])

[1]) Geschieht schon hie und da, freilich wohl nicht immer »geistreich«.

[2]) Nicht übel, aber z. Z. unmöglich — möglich dann, wenn die erste Dienstzeit auf etwa ein Jahr verlängert und zuvor die erforderliche Anzahl Offiziere zu Erziehern gründlich ausgebildet würde.

[3]) »Wenig« ist das aber nicht!

[4]) Aber in wie vielen Familien ist das möglich! H. kann deshalb nicht umhin, den Staat aufzufordern, dafs er für »gesunde, mit dem nötigen bescheidenen Wohlstand ausgestattete Familien und für natürliche, für ihren Beruf wohlerzogene Frauen sorge«.

Zur »richtigen Selbsterziehung« endlich gehört nach H. beides vereint: Einsicht, Glauben an das Vorhandensein einer göttlichen Weltordnung und Wille, derselben in freiem Gehorsam zu dienen. Dies die inneren Mittel. — Die äufseren: »Handeln und Leiden« — das Ziel: »die wahre Lebensphilosophie«.[1]) Deren Inhalt verraten vielleicht die Erkennungszeichen des Schweizers, wie ihn H. für die Zukunft sich wünscht: »Einfachheit, Redlichkeit, Treue; Kraftgefühl, frischer Mut und hilfsbereiter Edelmut«.

Im Jahrbuch (Jahresbericht) für 1894/95 kommt Hilty wieder auf die Volkserziehung zu sprechen, und auch auf die Pestalozzifeiern des Jahres 1896. Von diesen sagt er: sie »haben einen guten Sinn und Zweck, wenn sie mit dem Vorsatz verbunden werden, in unserm ganzen Erziehungssystem wieder einmal eine Revision im idealistischen Sinne eintreten zu lassen«. »Die Ernte dessen, was andere Generationen in der Ausbildung unseres Volkes gesät haben, ist vollendet, oder vollendet sich jetzt. Nun geht das Säen wieder an«. Und es werde vorzüglich ein Säen der »ethischen Kultur« sein müssen. »In dieser Hinsicht befindet sich die dermalige Pädagogik aller Länder nicht ganz auf dem rechten Wege, wie das Schicksal der Eidgenossenschaft in der Lebenszeit der jetzt jungen Generation es noch deutlicher machen wird.« »Nicht die geistige Anlage oder die intellektuelle Ausbildung der Völker, sondern — das zeigen schon die alten griechischen Republiken — ihre ethische Willenskraft entscheidet über das Schicksal der Staaten.« »Wie man ausgezeichnetere Menschen heranziehen kann«: auf die Frage sollten uns endlich die »technischen Erziehungsschriften« eine »klare und deutliche Antwort« geben.

2.

Der Aufsatz im Jahrbuch für 1893 berührt auch die in den letzten Jahren viel erörterte Frage: ob den kantonalen Volksschulen aus der eidgenössischen Staats-

[1]) Ein andermal bezeichnet H. als Ziel der Selbsterziehung: »die Religion, die Verbindung mit dem Göttlichen«, die im Greisenalter zur »Gottesnähe« werde. — Konsequenz, Klarheit, wohlgeordnete und folgerichtige Entwicklung einer Ansicht, Anschauung, Lehre u. dgl. ist nicht Hiltys Stärke. Diese liegt im einzelnen. — Welches Erziehungsziel soll nun gelten? Ich glaube doch, das rein menschliche, irdische (gerade der grofsen Aufgabe der Eidgenossenschaft wie auch im besonderen der Volksschule gemäfse) Ziel, welches oben in einer Reihe Eigenschaften (am Schlusse des Absatzes) ausgedrückt ist. Nicht ganz vollständig! Aber das Wesen des Ziels ist doch klar erkennbar, und das genügt.

kasse Unterstützungen zufliefsen sollen. Hilty ist nicht dafür; er zieht eine andere Verwendung der Bundesgelder vor. Er meint: »Die einzige wirkliche Aufgabe der Eidgenossenschaft als solcher wäre es eigentlich, die höchsten Lehranstalten des Landes auf ihre Rechnung zu nehmen; denn von den Hochschulen, wenn sie richtig gestaltet sind, geht das geistige Leben eines Landes aus, und sie bilden den eigentlichen Mafsstab für dasselbe«. Die allerletzte Behauptung ist wohl etwas kühn. Freilich macht H. selbst eine merkwürdige Einschränkung: »wenn sie richtig gestaltet sind«. Aber was heifst das? Jedenfalls ist soviel sicher: Hiltys Antrag könnte erst dann mit einigem Rechte dem andern vorgezogen werden, wenn eine weit und tief gehende Umwandlung und Umwertung vollführt wäre. Vielleicht will H. diese Notwendigkeit mit seiner Bedingung — »wenn sie (die Hochschulen) richtig gestaltet sind« — teilweise andeuten. Dafs er die Umwandlung will, bezeugen ja seine Ansichten über die Aufgabe und das Erziehungsziel der Eidgenossenschaft — aber dafs sie bald eingeleitet werde, ist nicht zu erwarten. Wozu da jene Forderung aufstellen!

Wer sonst über das Thema »Bund und Schule« spricht, hat nur oder doch hauptsächlich die Volksschule im Auge. — »Der Bund soll!« Was der Bund soll, ist eigentlich eine staatsmännische Frage, und der Staatsmann wird die richtige Antwort geben, der Land und Leute und alle Verhältnisse gründlich kennt und sich auf den höchsten Standpunkt stellt. Gleichwohl haben diese Frage und diese Antwort ihren Wert nur »an sich«. — Es handelt sich um die Schule. Da ist es ja selbstverständlich und natürlich, dafs auch die Pädagogen sagen, was der Bund soll. Aber ihre Antwort bleibt zunächst ebenfalls ohne praktische Bedeutung. — Denn was der Bund soll, ist gar nicht die Frage, sondern — was er will. Der »Bund« ist die Eidgenossenschaft, d. h. die 25 Kantone, d. h. die Schweizerbürger der 25 Kantone, oder, zuletzt, die Mehrheit der Schweizerbürger. Nicht bei der Regierung, in unserm Falle wohl auch nicht bei der Volksvertretung (denn der Gesetzesentwurf müfste ohne Zweifel der Volksabstimmung unterworfen werden), sondern bei dem Volke selbst liegt die Entscheidung. Was die Mehrheit will, darauf kommt's an. Nun also: was will die Mehrheit? oder was denkt sie? Das läfst sich nicht so leicht sagen. Nur das ist sicher, dafs z. Z. die Hebung der Volksschule mit Bundesgeldern nicht im Vordergrunde des Interesses steht.

Ob der Bund verpflichtet ist — oder genau und richtig: ob die Schweizer sich bereits irgend ein Gesetz gegeben haben, kraft dessen Bundesgelder zur Förderung des Volks-

schulwesens ohne weiteres in Anspruch genommen oder doch mit einigem Rechte gefordert werden dürfen? Es scheint so. Die einzige allgemein verbindliche Vorschrift, welche für unsern Fall in Frage kommt, der sog. Schulartikel (27) der Bundesverfassung lautet: »Der Bund ist befugt, aufser der bestehenden polytechnischen Schule eine Universität und andere höhere Unterrichtsanstalten zu errichten oder solche Anstalten zu unterstützen. Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliefslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen«. Also der Bund wäre verpflichtet, gegen Kantone, welche z. B. nicht für »genügenden Primarunterricht« sorgen, »die nötigen Verfügungen zu treffen«. Wenn nun ein Kanton für genügenden Primarunterricht nicht sorgen kann, weil es ihm an Mitteln fehlt, so — sollte man meinen — müfsten »die nötigen Verfügungen« des Bundes darin bestehen, dafs er auf irgend eine Weise die fehlenden Mittel beschafft oder beschaffen hilft. Leider ist aber nirgends bestimmt, was genügender Primarunterricht heifst — und so kann eben der »Bund« in dieser wichtigen Angelegenheit irgendwelche Verfügungen nicht treffen! — Einmal (1882) versuchte es die Bundesversammlung,[1] diesem Übelstande abzuhelfen. Sie plante ein eidgenössisches Unterrichtsgesetz und schlug zunächst die Anstellung eines Beamten vor, der mit den nötigen Vor- und Nacharbeiten betraut werden sollte. Dieser Zukunfts-Beamte erhielt alsbald den Spitz- und Schrecknamen »Schulvogt« — und mit Zweidrittelmehrheit wurde die ganze Vorlage in der Volksabstimmung verworfen. Und auch heute will man weder von einem eidgenössischen Schulsekretär (so hiefs der ehrliche Titel) noch Schulgesetz etwas wissen. So ist denn der »genügende Primarunterricht« nach wie vor eine unbekannte Gröfse geblieben.

Einzig für den Turnunterricht bestehen eidgenössische Bestimmungen, und zwar auf Grund der »Militärorganisation (von 1874) und einer »Verordnung betreffend die Einführung des Turnunterrichts für die männliche Jugend vom 10. bis 15. Altersjahre« (von 1878). Das Militärwesen ist eben eidgenössisch, und der Turnunterricht wird als militärischer

[1] = Nationalrat (Volksvertreter) und Ständerat (Vertreter der Kantonsregierungen).

Vorunterricht« angesehen und bezeichnet, ist nach der Turnschule für den militärischen Vorunterricht für die Schweizerjugend zu erteilen. Die Kantonsbehörden haben dem Bundesrat über den Stand des Unterrichts alljährlich zu berichten, und das Militärdepartement ist zu Inspektionen berechtigt. Obwohl nun die Einführung des Turnunterrichts sehr langsam vorgeschritten ist und auch heute noch die eidgenössischen Vorschriften bei weitem nicht allgemein erfüllt sind (von den 10—15jährigen Knaben geniefsen etwa der zehnte Teil noch gar keinen und mehr als die Hälfte nur einen Teil des Jahres Turnunterricht), der Bund also (nach Art. 27 der Bundesverfassung) schon längst die nötigen Verfügungen hätte treffen, d. h. — da meist Armut der Gemeinden Ursache des Rückstandes ist — mit seinen Geldern hätte eingreifen sollen: so hat er es, nämlich das letztere, doch bis heute nicht gethan. Und merkwürdigerweise ist es von ihm auch nie verlangt worden![1])

Dagegen wurden schon im Jahre 1885 Bundesgelder für eine Sache erbeten, die den Bund zunächst nichts anging. An das eidgenössische Militärdepartement gelangte nämlich das Gesuch: es möchte durch das topographische Bureau eine *Schulwandkarte der Schweiz* erstellen lassen. Obwohl nun damals der Bundesrat das Gesuch abwies, so befafste er sich doch später, anfangs der Neunziger-Jahre, wieder mit der Angelegenheit, und 1893/94 beschlofs die Bundesversammlung wirklich die Herstellung und unentgeltliche Abgabe jener Karte an die Schulen. Das ist die *erste eigentliche Unterstützung der Volksschule durch den Bund*, und an sich gewifs ein glücklicher Griff, da es sich um eines der wichtigsten Unterrichtsmittel handelt. Freilich kommt das Geschenk nicht nur den Volksschulen (im engeren Sinne) zu gute, sondern allen Primar-, Mittel- und Fortbildungsschulen. Man rechnet mit rund 8000 Schulen; die Kosten sind auf 100,000 Fr. festgesetzt. Leider ist ein ungenügender Mafsstab gewählt worden: 1 : 150000 wäre recht, oder besser 1 : 125000. Das topographische Bureau aber bleibt bei der Gröfse der alten (zu kleinen) Wandkarte, d. h. beim Mafsstab 1 : 200000. Die gesamte Kartenfläche wird 222 qcm grofs sein; davon fallen 103.5 auf die Schweiz, 118.5 auf das Ausland. Das Bodenbild wird durch Horizontalkurven dargestellt (senkrechter

[1]) Erst während der letzten Jahre: bei Gelegenheit des grofsen Begehrens nach Bundesgeldern für die Volksschule überhaupt, und in den Verhandlungen über dieses Begehren, über die Verwendung der verlangten Gelder, ist u. a. auch der Hebung oder Regelung des Turnunterrichts gedacht worden (s. später unter 3).

Abstand 100 m). Durch Schattierung und Farbenschichten wird das Kurvenbild reliefartig abgetönt; die Beleuchtung kommt — nimmt man an — von links oben her. Flüsse und Seen werden blau gezeichnet, erstere nicht mehr so stark wie bisher üblich; doch wird man sie auf dem reliefartigen Bilde — immer am richtigen Orte suchen. — Für später ist ein Schulatlas geplant. Dieser soll enthalten: a) eine der vorhin beschriebenen Wandkarte entsprechende Generalkarte im Mafsstab 1 : 1 000 000; b) eine oro-hydrographische Karte; c) eine politische Karte mit Bezirksgrenzen (Flächenkolorit); d) graphisch-statistische Karten (Darstellung der meteorologischen Verhältnisse; der Bodenprodukte, z. B. Wald-, Obstkärtchen; der Bevölkerungsdichte; der Verbreitung der Industrien, Konfessionen, Sprachen); e) Hilfskärtchen zur Erlernung des Kartenlesens. — Das wäre also ein unmittelbares Eingreifen des Bundes in das Primarschulwesen der Kantone, das sich diese aber — wie es scheint — gern gefallen lassen.

Mittelbar unterstützt der Bund das Volksschulwesen schon seit 1876: in Form der Beiträge, welche er den Schweizerischen permanenten Schulausstellungen gewährt. Allerdings höchst bescheidene Summen: für drei Anstalten (in Freiburg, Neuenburg, Bern) je 1000, für die vierte (in Zürich) 2000 Fr.[1]) jährlich. Diese vier Anstalten haben einen nicht unbedeutenden, wenn auch bei weitem nicht den gleichen Anteil an der Entwickelung des schweizerischen Volksschulwesens. Darum erscheint die ihnen zugewendete Bundesunterstützung höchst dankenswert, trotz der Kleinheit der Geldbeträge. Übrigens genügen sie für Freiburg und Neuenburg und zur Zeit wohl auch noch für Bern, nämlich im Vergleich zu ihren Jahresausgaben (unter oder wenig über 3000 Fr.) — Die Schulausstellungen in Freiburg (gegr. 1884) und Neuenburg (1887) können als Staatsanstalten gelten[2]) und haben nur kantonale Bedeutung. Ihr Zweck ist, die besten Lehrmittel und Schulgeräte — hauptsächlich die für die Primarschulen bestimmten —, auch Schulgesetzgebungs- und Verwaltungsakten zu sammeln und zu jedermanns Anschauung und Einsicht bereit zu halten. Von der Schulausstellung in Bern (1878) läfst sich ungefähr dasselbe sagen; doch spielt sie im ganzen eine etwas gröfsere

[1]) Vor 1894 auch nur 1000 Fr.

[2]) Die Vereinsanstalten in Bern und Zürich erhalten von Kanton und Stadt Beiträge. Das Pestalozzianum empfängt aufserdem von etlichen Schulgemeinden seines Kantons kleine Zuschüsse; im ganzen machen die Leistungen des Bundes, des Kantons und der Gemeinden etwas mehr als die Hälfte seiner Jahreseinnahmen aus.

Rolle. Im einzelnen pflegt sie besonders »die Abteilung für Knabenhandarbeit«. Bemerkenswert ist auch, dafs die Anstalt »schon seit längerer Zeit von der Hochschule zu Vorträgen über Schulhygieine, von den Lehrer- und Lehrerinnenseminarien, der höheren Mädchenschule, dem Gymnasium und von einzelnen Primarschulklassen für den Unterricht in der Geographie, Geschichte und Naturkunde benutzt wird«.

Die drei Schulausstellungen in Bern, Freiburg und Neuenburg werden aber von der vierten — dem »Pestalozzianum« in Zürich — weit übertroffen, was schon daraus hervorgeht, dafs die Anstalt in Zürich jährlich fast doppelt soviel ausgiebt als die drei andern zusammen. Das Pestalozzianum ist eben dem Umfang seiner Wirksamkeit nach eine gemein-schweizerische Anstalt. Geschaffen wurde es (1875, infolge der Anregungen, die man von der Wiener Weltausstellung empfangen hatte) jedoch nicht als Pestalozzianum, sondern — wie die andern — als »Schulausstellung«; ursprünglich war es ein Anhängsel des Gewerbemuseums. Daher kommt es, dafs die »Schulausstellung«, eine allen Unterrichtszweigen der modernen Schule gewidmete Geräte- und Lehrmittelsammlung, das Hauptstück des Pestalozzianums ausmacht, dafs eine besondere, fast unverhältnismäfsig grofse Abteilung in den Dienst des gewerblichen Bildungswesens gestellt ist. Eng mit der Schulausstellung verbunden ist das für diese sehr einträgliche »Dépôt der zürcherischen Liederbuchanstalt«. An die Ausstellungsräume schliefsen sich auf der einen Seite das (vom Direktor der Anstalt als »Kleinod in der Mitte« bezeichnete) »Pestalozzistübchen«[1]) an, auf der andern Seite ein Lesezimmer, in welchem rund 70 Fachblätter Nummer für Nummer sofort nach deren Erscheinen aufgelegt werden und eine Sammlung neuerer schweizerischer und ausländischer Schulbücher aufgestellt ist. Ein ziemlich selbständiges Glied der Gesamtanstalt bildet das Archiv für in- und ausländische Schulakten, mit dem nötigen »Bureau«, das auch die rund 15000 Bände zählende Bibliothek zu besorgen hat und die schweizerische Geschäftsstelle der »Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte« ist. Endlich beherbergt und verwaltet das Pestalozzianum das Inventar des schw. Lehrervereins. — Ein buntes Arbeitsfeld! Aber doch im Grunde

[1]) Es steht unter der Obhut einer »Kommission«, welche seit 1880 »Pestalozziblätter« herausgiebt. Diese genügen vollauf dem Bedürfnis«, deshalb ist die Gründung einer neuen ganz ähnlichen Zeitschrift durch Seyffarth nicht verständlich. — — Das »Fröbelstübchen« ist aufgelöst worden; man sah sich genötigt, das Zimmer der Gewerbeschulabteilung einzuräumen.

nur ein zweiteiliges: Lehrmittelsammlung und wissenschaftliche Abteilung. In der ersteren spielt sich ein äufserst lebhafter und mannigfaltiger Verkehr ab. Da holen sich Lehrer und Schulpfleger Auskunft und Rat, wenn sie neue Lehrmittel oder Schreibmaterialien oder Schulgeräte anschaffen oder gar ein neues Schulhaus bauen wollen. Da wird viel nach Bezugsquellen und Preisen gefragt; da werden Käufe vermittelt, Ansichtssendungen besorgt. Da ist auch die allgemeine Ein- und Ausgangsstelle. Da trifft man gar nicht selten weitgereiste Leute, aus dem fernen Westen wie aus dem hohen Norden, darunter solche, welche die verschiedenen Sammlungen ausgiebig benutzen und in ihrer Heimat bei Veröffentlichungen der freundlichen Aufnahme und Bedienung, die sie im Pestalozzianum gefunden, gern gedenken. — Mehr im stillen, fast unberührt vom geräuschvollen Verkehr mit Postboten, Packträgern, Ausläufern, Handwerkern, Kaufleuten, wirkt die wissenschaftliche Werkstätte: das Archivbureau. Dieses besorgt die laufenden Archiv- und Bibliothekarbeiten. Des weiteren ist es beauftragt einesteils mit der Ausführung der litterarischen Unternehmungen (z. B. Beiträge zu Richters Pädagogischem Jahresbericht, zur Allgemeinen deutschen Biographie; statistische Zusammenstellungen und Vergleichungen), anderenteils mit der Erledigung der vielen verschiedenartigen kleineren Geschäfte, welche hauptsächlich darin bestehen, für studierende Lehrer nach deren allgemein gehaltenen Angaben und Wünschen aus dem Archiv und der Bibliothek geeignetes Material auszuwählen, oder für solche Zwecke bei Behörden und Schulleitern Auskunft, Aktenstücke und ähnliches einzuholen, oder den Behörden und Schulvorständen selbst nicht unbedeutende Dienste zu erweisen, oder endlich solchen, die persönlich ins Bureau kommen, Rede zu stehen, kleine Vorträge zu halten, die gewünschten Akten vorzulegen.

Seit 1893 sind die drei Schulausstellungen und das Pestalozzianum zu einer Union verbunden. Ein unnatürlicher Bund! Das vierte Glied, stärker als die drei andern zusammengenommen, paſst nicht in die Union, oder kann ihr nur teilweise (höchstens mit halbem Herzen), eben nur mit seiner Schulausstellung angehören. Und wie schwierig das Zusammenarbeiten ist, veranschaulicht die Rechenschaft, welche der Vorort Zürich über das Jahr 1894 abgelegt: die allereinfachsten Dinge können nicht in ordentlichen Gang gebracht werden! So hat denn auch die Union als solche in den drei Jahren ihres Bestandes nichts geleistet. Denn zur Eröffnung eines gemeinschaftlichen Tauschverkehrs mit ausländischen Schulausstellungen — der einzigen, und zwar

erst im dritten Jahre ermöglichten That — hätte es nicht einer »Union« bedurft; diesen Verkehr hätte Zürich allein schon längst herstellen sollen.

Zum Schluſs einige bemerkenswerte Worte, die der Direktor des Pestalozzianums, Prof. Dr. Hunziker, in einer Sitzung der Unionsvertreter (Frühjahr 1894) gesprochen. Man sieht daraus, was die schweizerischen Schulausstellungen sein und wie sie wirken könnten. Sie sollen — sagt Hunziker — die Zentralpunkte freier und umfassender Orientierung im Gebiete der Erziehung und der Schule bilden, die Fortschritte des In- und Auslandes in der Schulmethodik wie in der Technik der Schulausstattung allgemein zugänglich machen. Für den Lehrer im besonderen bringen sie einerseits »das Charakteristische germanischer und romanischer pädagogischer Ideen und methodischer Praxis zur Anschauung; andererseits geben sie ihm Aufschluſs über die gewaltige Arbeit an der Vervollkommnung aller Bildungsmittel im In- und Ausland«. Sie können interkantonale Lehrmittelverlagsstätten sein und dadurch für Vereinheitlichung der Lehrmittel wirken. »Auf diesem Wege vermöchten die Schulausstellungen mehr Segen zu stiften als gesetzliche Zentralisation oder Bundessubventionen für die Volksschule, die mehr nur die äuſsere Ausstattung, nicht den inneren Geist unserer Unterrichtsanstalten zu heben im Stande wären«. Auf staatliche Unterstützung dürfen die Schulausstellungen Anspruch machen, »weil sie dem öffentlichen Interesse dienen; sie können aber erst dann zu voller Entwicklung gelangen, wenn in ihnen zusammenflieſst, was einsichtiger und thatkräftiger Bürgersinn zur innerlichen Förderung der Schule beizutragen vermögen«.

3.

Man könnte zu den geringen Summen, mit denen die Bundeskasse die Schulausstellungen und dadurch mittelbar das Volksschulwesen unterstützt, noch etliche Tausende hinzurechnen, welche die gleiche Wirkungskraft haben: nämlich die Beiträge, die an verschiedene Lehrervereine und Fachlehrerkurse alljährlich verabfolgt werden. Ferner kommen die den gewerblichen Anstalten zuflieſsenden Gelder[1]) teilweise auch der allgemeinen Volksbildung und im besonderen

[1]) Rund 500,000 Fr. zur Zeit; das landwirtschaftliche Bildungswesen erhält 200,000 Fr., das kommerzielle 100,000 Fr. (dieser Betrag wird wohl noch um vieles steigen in den nächsten Jahren). Für die polytechnische Schule giebt die Eidgenossenschaft jährlich rund 700,000 Fr. aus.

der Bürgererziehung zugute — aber doch nur nebensächlich, und jene Schulen erhalten eben nur als gewerbliche eine Bundesunterstützung. (Die »allgemeine Fordbildungsschule«, oder die Bürgerschule, wie wir sie als Oberstufe der Volksschule fordern, würde um einen Zuschuss aus der eidgenössischen Staatskasse vergeblich bitten.) Jedenfalls käme, wir mögen soviel als möglich zusammenrechnen, für das Gebiet der Kinderschule (der »Volksschule« nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch) keine grofse, sondern eine verhältnismäfsig sehr kleine Summe heraus.

So ist es von vornherein wohl begreiflich, wenn man — ohne Rücksicht auf den Mangel einer gesetzlichen Handhabe, — sich bemüht, weitmehr zu erlangen. Es ist umsoeher begreiflich, ja in gewissem Sinne fast berechtigt, wenn man in Betracht zieht: für wie vielerlei Zwecke, und für wie mancherlei unwichtige Zwecke die Bundesmittel erfolgreich in Anspruch genommen werden;[1]) gelangen doch geradezu komische oder kindische Begehren an den Bundesrat! Und dafs die Bewegung von den berufenen Vertretern der Kinderschule, den Lehrern, nicht von irgend welchen Volksgruppen, also nicht »vom Volke selbst« ausgegangen: auch das ist erklärlich. Immerhin mag es hervorgehoben werden. Selbst der Heros der freisinnigen Lehrerschaft, Bundesrat Schenk, fand es angezeigt, 1893 im Nationalrat (s. unten) zu bemerken: »Von wem kommen diese Petitionen? Sind es Meinungsausdrücke von allgemeinen Versammlungen, von Bürgern, Familienvätern? Nein, es ist das Eigentümliche, dafs diese Petitionen alle direkt rein aus Lehrerkreisen stammen; die Mitbürger selbst haben sich der Sache nicht weiter angenommen, und auch von den Regierungen der Kantone, denen eine Subvention zugewendet werden soll, ist an die Bundesversammlung oder an den Bundesrat gar keine Petition gerichtet worden«. Die frei- und fortschrittlich gesinnten Lehrer streiten um die Unterstützung der Volksschule durch den Bund: hauptsächlich die Berner, Aargauer, Solothurner, Züricher. Die Lehrerschaft in den katholischen »Urkantonen« (Uri, Schwyz, Ob- und Nidwalden) z. B. verhält sich still, freilich schon deshalb, weil sie zum gröfsten Teil aus »Lehrschwestern« besteht. Auch das kleine Häuflein unter der Herrschaft des »Evangelischen Schulvereins« thut nicht mit.

Die Basler machten die Sache zuerst — Ende 1888 — zum Gegenstand einer Vereinsverhandlung. Der Sprecher, Lehrer und Grofsrat[2]) Gafs, vertrat die Meinung: das Volks-

[1]) Hilty spricht gelegentlich von »der Verschwendung des Bundes«.
[2]) Mitglied der kantonalen Volksvertretung.

schulwesen könnte ebenso wie das gewerbliche Bildungswesen aus der Bundeskasse Unterstützungen empfangen, ohne dafs dadurch der Eigenart der Kantone zu nahe getreten würde oder der Kulturkampf heraufbeschworen werden müfste. Allerdings wäre dann dem Bunde ein Aufsichtsrecht ähnlich wie beim gewerblichen Bildungswesen einzuräumen. Er müfste auch z. B. einheitliche Bestimmungen über die Lehrerbildung, die Schulzeit, die Versäumnisse aufstellen können. Im besondern wäre notwendig, dafs die Seminarien einzelner Kantone vom Bunde unterstützt würden. Zunächst aber möchte Gafs den Bergschulen, deren die Schweiz etwa 2400 zähle, Bundesgelder zuwenden. Er rechnet vor, dafs der Bund mit einer Million jährlich 3/4 dieser Schulen mit je 400 Fr. unterstützen und noch nahezu 300,000 Fr. auf Schulhausbauten verwenden könnte. Dann müfste aber die Minimalbesoldung auch in den entlegensten Schulen für Lehrer 1000, für Lehrerinnen 800 Fr. betragen. — Das Ergebnis dieser Anregungen war, dafs der Lehrerverein die Basler Mitglieder der Bundesversammlung ersuchte, die Sache in die Hand zu nehmen, und ein ähnliches Begehren an den Zentralausschufs des Schweizerischen Lehrervereins richtete.

An letzteren wendeten sich 1890 zwei Bezirkslehrerkonferenzen (der Kantone Graubünden und Bern) mit der Bitte, die Frage zu prüfen, ob der Bund auf irgend eine Weise zu Leistungen an die Volksschule bewogen werden könnte. Und wiederum zwei Jahre später begann der eigentliche grofse Feldzug. Da rückten zunächst mehrere demokratische Volksvertreter mit einem Antrag an die Bundesversammlung vor. Dann folgten vier interkantonale, von Lehrern und Schulfreunden, auch Vertretern der Behörden besuchte Versammlungen (je zwei zu Olten und Zürich), welche die Frage mit Sorgfalt und Gründlichkeit behandelten. Und die Lehrkörper der französischen Schweiz und der Kantone Aargau, Bern, Zürich, Solothurn, Glarus setzten in ihren Jahresversammlungen ihre Forderungen an die Bundeskasse fest. Das Ergebnis dieses Jahres liegt in drei Eingaben an die Bundesversammlung vor. Die wichtigste ist die gemeinsame Denkschrift des »Schweizerischen Lehrervereins«, der »Société pédagogique de la Suisse romande« und der »Konferenz schweizerischer Schulmänner in Zürich«. Diese Denkschrift (der eine Anzahl statistischer Belege beigefügt ist) spricht einerseits von den Bedingungen eines »genügenden Primarunterrichts«, von der Notwendigkeit einer gewissen Gleichheit des Unterrichtszieles für die gesamte Schweiz — andererseits von der Armut vieler Gemeinden, den ungünstigen physikalischen Verhältnissen der Berggegenden und dem

nachteiligen Einflufs dieser Thatbestände auf alle Bildungsbestrebungen und natürlich auch auf die Ausbildung und Stellung der Volksschullehrer. Wenn wir — heifst es auf den letzten Seiten — der schlimmen Schulverhältnisse so mancher Gemeinde gedenken, der ungenügenden Lokale, der überfüllten Klassen, der kurz bemessenen Schulzeit und der vielen Versäumnisse, der traurigen Lage so mancher Lehrer, der unzureichenden Lehrmittel und der geringen Fürsorge für arme und schlecht genährte Schüler, und wenn wir daneben die besseren Verhältnisse anderer Kantone und Gemeinden ins Auge fassen, so drängt sich uns unwillkürlich die Frage auf: Wie verhalten sich die angeführten Zustände und Thatsachen zur Forderung unseres Grundgesetzes: Alle Schweizer sind vor dem Gesetze gleich; es giebt in der Schweiz keine Vorrechte des Kantons, der Geburt, der Familien oder Personen? Ist der von unserm Grundgesetz für alle vorgeschriebene genügende Unterricht wirklich nur den Kindern der Städte und der Ebene, nur den Bewohnern wohlhabender und gut eingerichteter Gemeinwesen vorbehalten? Haben sie in den Bergen drinnen und weit hinten im Thale keinen Anspruch darauf? Und wenn an Ort und Stelle die Mittel dazu fehlen und selbst trotz der gröfsten Anstrengungen das Ziel nicht zu erreichen ist — hören wir denn nicht immer wieder das Wort: Einer für alle, alle für einen — für den Schwachen die Starken, und die Reichen für die Armen, und für den Kleinen die Grofsen und Mächtigen!« Ihr Ziel — erklären die Absender der Denkschrift — werden sie erreicht haben, wenn mit Bundeshilfe in allen Teilen unseres Landes eine genügende Zahl von Schulen errichtet worden ist, keine hungernden und frierenden Kinder mehr die Schulsäle füllen, keine überfüllten Klassen mehr den Unterrichtszweck vereiteln, auch das ärmste Kind mit den besten Lehrmitteln und gutem Werkzeug ausgestattet zur Schule kommt und die Schulen selbst mit all den Lehr- und Veranschaulichungsmitteln ausgerüstet sind, die einen erfolgreichen Unterricht in so hohem Grade bedingen; — wenn in ausreichender Weise für schwachsinnige und verwahrloste Kinder Fürsorge getroffen wird; — wenn man sich nicht darauf beschränkt, die Jungmannschaft des Landes wehrfähig zu machen, sondern auch durch ein wohleingerichtetes Fortbildungsschulwesen sie zum richtigen Erfassen und Erfüllen ihrer sozialen und bürgerlichen Rechte und Pflichten befähigt; — wenn man für eine bessere berufliche Ausbildung der Mädchen besorgt ist; — wenn unter Mithilfe des Bundes allen Kantonen ermöglicht wird, für die Ausbildung ihrer Lehrer in richtiger Weise zu sorgen; — wenn

infolge ökonomischer Besserstellung mehr tüchtige junge Leute sich dem Lehrerberuf widmen, und der im Amte stehende Lehrer besser im Stande ist, seinem Amte ganz zu leben, für seine Fortbildung zu sorgen und von drückenden Sorgen befreit, mit Lust und Liebe zu arbeiten«. — Eine »kurz motivierte Eingabe« der Berner Lehrerschaft erklärte, »das Gesuch des Schweiz. Lehrervereins unterstützen« zu wollen. Dementsprechend arbeitet sie denn auch mit ähnlichen Mitteln wie die »Denkschrift«; neue Gründe oder Anträge entwickelt sie nicht — aufser dafs sie im einzelnen bestimmt verlangt, der Bund solle dort, wo es Gemeinden und Kantone nicht können, u. a. auch für »Kinderkrippen, Kleinkinderschulen, Jugendhorte, Schulgärten, Ferienkolonien« sorgen. Und charakteristisch sind ohne Zweifel die beiden Sätze: »Das auf seine Freiheit und seine Institutionen so stolze Schweizervolk besoldet seine Volksschullehrer, wie es seiner unwürdig ist«. Die »Vermittlung der allgemeinen Volksbildung« hat bisher »einzig den vielfach unvermögenden Gemeinden und Kantonen obgelegen, und der Bund hat dabei den reichen und teilnahmlosen Zuschauer gespielt«. — Endlich die Eingabe der aargauischen »Kantonal-Lehrerkonferenz« (die aber zuerst an den Bundesrat gelangt war). Die Aargauer gehen am weitesten und sind konsequent: sie fordern ein »eidgenössisches Schulgesetz«, das »Obligatorium der bürgerlichen Fortbildungsschule« und gesetzlich geregelte Bundesaufsicht über das Volksschulwesen. — Wie sich die Aargauer ihre »bürgerliche Fortbildungsschule« denken, ist nicht ganz klar. Es scheint, dafs sie einige Ähnlichkeit mit der von mir gewünschten Bürgerschule hat. Für diese trat ich damals am Schlusse einer staatsrechtlichen Erörterung in der »Neuen Züricher Zeitung« (Nov. 1892) ein. Es ist ja so: die Kinderschule bietet die regelrechte Grundlage für alle Bildung, und für die Grundlage sollte man doch immer zuerst sorgen. Allein eben diese Sorge, die Entscheidung über das, was gethan oder gelassen werden soll, steht dem stimmfähigen Bürger zu; wenn dieser nicht die gehörige Einsicht besitzt, so kann die beste, die gerechteste Sache verworfen werden. Hier also thut Hilfe am allermeisten not, und hier wäre auch der Bundeshebel zuerst anzusetzen.[1]) Es gilt Einrichtungen zu schaffen, die den jungen Bürgern die Einsicht vermitteln, deren sie zu vernünftiger Ausübung ihrer Rechte bedürfen.

Natürlich regten sich nun auch die Gegner. Ein ultramontaner Redakteur sprach im »Piusverein« des Kts. Luzern

[1]) Vgl. weiter unten Schenks Vorschlag in dem Bericht über die Verhandlungen des Nationalrats.

über die »Schulfrage«. Diese — meinte er — stellt sich so: konfessionelle oder konfessionslose Schule? »Für uns ist der Standpunkt ein gegebener; wir wollen die konfessionelle, die christliche Schule. Das Schulwesen ist Sache der Kantone; aber die Bundesverfassung fordert, dafs der Unterricht genügend, obligatorisch und unentgeltlich sei; dafs er ausschliefslich unter staatlicher Leitung stehe und die religiöse Freiheit nicht verletze. Mit diesen so weitherzigen (!) Bestimmungen ist man neuerlich nicht zufrieden in gewissen Kreisen. Der heutige Zug der Zeit geht auf die vollständig konfessionslose Schule. Neuestens haben eine Anzahl Lehrer und Pädagogen die Frage erörtert bezüglich Bundesunterstützung an Primarschulen und Zentralisation des Schulwesens (ein krauses Deutsch!). Wir aber müssen entschieden eine Einmischung des Bundes in unser Schulwesen ablehnen, als Anhänger der kantonalen Selbstbestimmung und als Gegner der Entchristlichung der Volksschule, welche mit den Bundesschulmeistern einziehen würde. — Bundesgeschenke und -Unterstützungen sind zu fürchten. Mögen wir auf der Hut sein bei einer allfälligen Gesetzesvorlage«. Und die Kampfgenossen der Ultramontanen sind die »Evangelischen«. Das Evang. Schulblatt erfafste eine günstige Gelegenheit, seiner Gesinnung kräftigen Ausdruck zu geben. In seiner Nr. 44 (1892) meldete es, dafs der »ständige Schuldirektor« (dessen Anstellung der Gemeinderat der Stadt Bern vorgeschlagen), »der Unabtreibliche«, der sich nun schon »zum dritten Male herbeigedrängt«, in der Volksabstimmung mit einem »stattlichen Mehr erschlagen« worden sei. »Nun ist er tot und wird sich so bald wohl nicht wieder erheben. Möge der eidgenössische Schulvogt [das Gespenst, mit dem die Evangelischen und andere Leute die Bundesunterstützung der Volksschule zu hintertreiben suchen] eine kräftige Lehre daraus entnehmen!« Folgt ein Totengedicht. —

Das Jahr 1893 brachte die Sache wieder einen Schritt vorwärts: drei Tage, vom 5.—7. Juni, verhandelte der Nationalrat über die grofse Frage. Der vorliegende Antrag (die »Motion«, wie die Schweizer sagen), eingebracht von Nationalrat Curti in Zürich, lautete: der Bundesrat[1]) solle untersuchen, »ob nicht zur Ausführung der Bestimmung des Art. 27 der Bundesverfassung, die einen genügenden Primarunterricht vorschreibt, die Kantone vom Bunde finanziell unterstützt werden sollen, und ob nicht durch das Mittel der Bundesbeiträge auch die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Schul-

[1]) Die Bundesregierung, Gesamtheit der 7 Bundesräte (Minister), von denen einer immer nur für ein Jahr zum Bundespräsidenten gewählt wird.

materialien für den Primarunterricht einzuführen sei«. Curti begründete nun am 5. Juni seine »Motion«, und zwar deckten sich seine Ausführungen im wesentlichen mit denen der »Denkschrift«; sie gipfelten in dem Vorschlage, ein »Subventionsgesetz« zu erlassen. Weiter ging ein »Amendement« des Nationalrats Jeanhenry: er forderte ein eidgenössisches Schulgesetz überhaupt; freilich müfste diesem eine »Partialrevision« der Bundesverfassung vorausgehen. — Unter den grundsätzlichen Gegnern thaten sich selbstverständlich die Ultramontanen, Konservativen und Föderalisten (»Kantonesen«) hervor. Sie brachten teilweise recht komische Einwände. Einer sprach das grofse Wort gelassen aus: »die Hauptsache im Unterricht seien tüchtige Pädagogen und Männer wie Pestalozzi u. a. Diese hätten nicht vermittelst gefüllter Börsen, sondern vermöge ihrer Talente und ihrer Liebe zur Schule Grofses vollbracht«. Leider nannte der Herr nicht auch gleich eine billige Bezugsquelle solcher Männer. — Bundesrat Schenk, der das »Departement des Innern« leitete, in dessen Bereich das Volksschulwesen gehören würde, war für die gewünschte Bundesunterstützung. »Eine Million — sagte er — sollte der Bund für die Volksschule unbedingt ausgeben«. Er zeigte, wie die Subventionen nach einem »Kontingentsgesetze« verteilt werden könnten. Die Kontrole über die Verwendung der Bundesgelder müfste er natürlich beanspruchen; mit einfachen »Rechenschaftsberichten« dürfte er sich nicht begnügen. Da nun aber ein die Angelegenheit regelndes Gesetz vom Volke wahrscheinlich verworfen werden würde, so sollte man die Unterstützungen zunächst den Fortbildungsschulen[1]) zukommen lassen; über diesen Vorschlag werde man sich eher einigen können, da ja einem Teile der Fortbildungsschulen, nämlich den gewerblichen, bereits seit 1884 in gesetzlich geordneter Weise Bundesgelder zufliefsen. — Den Sieg trug der Berner Steiger davon: seine Fassung der »Motion« wurde mit 81 gegen 35 Stimmen angenommen. Danach hat der Bundesrat zu untersuchen, »ob nicht zur Ausführung der Bestimmung des Art. 27 der Bundesverfassung, der einen genügenden Primarunterricht vorschreibt, und nach Mafsgabe des Standes der Bundesfinanzen die Kantone vom Bunde finanziell unterstützt werden sollen«. Dazu bemerkte ein grofses freisinniges Blatt: es werde nun wohl — wegen des schlechten »Standes der Bundesfinanzen« — noch auf Jahre hinaus mit der Bundesunterstützung der Volksschule nichts sein. Es habe aber doch »sein Gutes, von Zeit zu Zeit die Angelegenheit zu besprechen; dadurch werden die Kantone, die sich im

[1]) Da wären die Bürgerschulen mit gemeint.

Rückstande befinden, ermahnt, mehr als bisher für ihr Schulwesen zu thun; denn je mehr sie in dieser Richtung leisten, mit umso gröfserem Rechte können sie eine Einmischung des Bundes zurückweisen«. Das leuchtet ein!

Im Oktober darauf wurde der Entwurf eines »Kontingentsgesetzes«, von welchem Bundesrat Schenk gesprochen, bekannt. Danach dürfen die Bundesbeiträge verwendet werden zum Bau neuer Schulhäuser, zur Vermehrung der Lehrstellen (Teilung grofser Klassen), Anschaffung der allgemeinen »Lehr- und Veranschaulichungsmittel«, unentgeltlichen Abgabe der Schulmaterialien (Schreibhefte, Zeichenblätter, Bleistifte, Federn u. dgl.) an die Kinder, für Speisung und Kleidung armer Schüler, zur Ausbildung der Lehrer und Aufbesserung ihrer Besoldungen, endlich zur »Einrichtung von Turnplätzen«. Die Ausgabe, welche dem Bund erwächst, berechnet der Entwurf für jedes der nächsten fünf Jahre auf $1^{1}/_{5}$ Million Franken. Die Beiträge an die einzelnen Kantone sollen bemessen werden: einerseits nach der Zahl ihrer Einwohner, andererseits nach ihrer »ökonomischen Leistungsfähigkeit«. Die Kantone können selbstverständlich die Unterstützung ganz oder teilweise ablehnen, dürfen aber, wenn sie sie annehmen, ihre »bisherige« Leistung nicht vermindern (im Gegenteil: sie sollen gerade durch die Bundesspende zu erhöhten Anstrengungen aus eigenen Mitteln angespornt werden). Diejenigen, welche eine »Schulsubvention« begehren, haben dem Bundesrate vorzulegen: »1. eine nach Kategorien getrennte Aufstellung der von Kanton und Gemeinden in den letzten fünf Jahren für die öffentliche Primarschule aufgewendeten Summen; 2. einen Plan über die beabsichtigte Verwendung der Bundessubvention in der nächsten fünfjährigen Periode (mit Begründung); 3. eine besondere spezialisierte Darlegung der Verwendung im nächsten Rechnungsjahre«. Was »genehmigt« worden, ist verbindlich und am Jahresschlusse als wirklich geleistet nachzuweisen. Die Überwachung dieses Unterstützungswesens soll einer siebengliedrigen Kommission übertragen werden, die unter dem eidgenössischen Departement des Innern stehen würde; die Kommission hätte »die Befugnis, mit den Erziehungsbehörden der Kantone in Verbindung zu treten, Auskunft zu verlagen, Bemerkungen zu machen und Wünsche anzubringen«. — Die Parteiblätter äufserten sich im allgemeinen günstig über die Vorlage. Aber vor dem Aufsichtsrat scheuten etliche. Sie tadelten, dafs dessen Rechte nicht genau und klar genug angegeben sind; man will hier die kleinsten Kleinigkeiten vollständig aufgezählt haben. Alle Parteien scheinen darüber einig zu sein, dafs der »Bund« in die inneren Angelegen-

heiten der kantonalen allgemeinen Volksschule nichts hineinzureden habe. Und eben deshalb hätte man mit der Vorlage des Herrn Schenk zufrieden sein sollen: sie faſst thatsächlich nur die äuſseren Bedingungen eines gedeihlichen Unterrichts ins Auge.[1] — Die Mehrheit der Lehrerschaft war zufrieden, mit allem — die »freiwillige Schulsynode« des Kts. Baselstadt (der sämtliche Lehrer angehören) nicht mit allem. Sie kam (Nov. 1893) auf ihre vor fünf Jahren geäuſserte — meines Erachtens richtige — Meinung zurück, indem sie das Ergebnis ihrer Verhandlung über den Gesetzesentwurf in dem Satze zusammenfaſste: »Die Schulsynode begrüſst die Absicht des Bundes, die schweizerische Volksschule finanziell zu unterstützen; sie wünscht jedoch, daſs die Bundesunterstützungen in erster Linie und in ausreichendem Maſse denjenigen Landesteilen verabreicht werden, die aus eigenen Mitteln nicht im Stande sind, für genügenden Primarunterricht zu sorgen«. Gemeint sind vorzugsweise die dünn bevölkerten Gebirgsgegenden, die armen Alpengemeinden.

Und in eben diesen Landschaften wurde das Volk zu einem »Beutezug«[2]) gegen die Bundeskasse aufgerufen! An die Bundesbehörden gelangte ein »Volksbegehren« des Inhalts: »Der Bund hat den Kantonen vom Gesamtbetrag der Zölle [daher auch: »Zollinitiative«] alljährlich 2 Fr. per Kopf nach Maſsgabe der durch die jeweilige letzte eidgenössische Volkszählung ermittelten Wohnbevölkerung zu verabfolgen. Diese Verfassungsbestimmung tritt zum ersten Mal in Wirksamkeit für das Jahr 1895«. Die »Initianten« standen selbstverständlich im konservativ-jesuitischen Lager. Allerdings erklärten sie die Kantone »pflichtig, eine der Hälfte dieser Einnahme mindestens gleich kommende Summe alljährlich für das Primarschul- und Armenwesen zu verwenden«. Dieser Satz sagt nun manches nicht, von dem wohl viele glaubten, er sage es. Einmal sagt er ganz und gar nicht, daſs diese »Hälfte« aus dem Zollgeld genommen werden müsse; er verpflichtet nur im allgemeinen die Kantone, daſs sie »eine der

[1]) Es giebt wohl Leute, welche bedauern, daſs es der hohen eidgenössischen Schulbehörde versagt bleiben soll, das Heilige und Allerheiligste der Volksschule zu betreten. Allein es ist sicher: sobald sie Miene gemacht hätte, den ersten Schritt in jene inneren Räume zu thun, wäre ihr auch der Vorhof, und gar nicht höflich, verschlossen worden. Übrigens darf man sich trösten mit einem Blicke auf den Gang unserer Kultur- und Sittengeschichte. Die Entwicklung ist überall und immer den alten, uns Pädagogen wohl bekannten Weg gewandelt: vom Äuſseren zum Inneren, vom Leichteren zum Schwereren.

[2]) Den treffenden Namen (auch den Westschweizern gefiel er: sie lieſsen ihn unübersetzt, sprachen also von »le Beutezug«) hat einer der Führer selber erfunden.

Hälfte« des Zollgeldes gleichkommende Summe usw. Und zum andern ist nicht gesagt, dafs die früheren Ausgaben für Schul- und Armenwesen um die Zollgelderhälfte vermehrt werden sollen. — Die Initiative[1]) wurde am 4. November 1894 mit 347000 gegen 145000 Stimmen verworfen — zur gröfsten Freude der Lehrerschaft. Mufste sie doch um die von Herrn Schenk in Aussicht genommenen sechs Millionenfünftel besorgt sein!

Sie hatte vorher (1.—3. Juli 1894) in Zürich ihren »schweizerischen Lehrertag« gehabt. Da war natürlich auch über »Bund und Schule« verhandelt worden. Auf die Unterstützungsfrage hatte der erste Referent, der Baseler Schulinspektor Largiadèr die Antwort gegeben: »Sind ungenügende Leistungen der Primarschulen durch unzureichende Mittel der betreffenden Kantone verschuldet, so hat der Bund das Recht und die Pflicht, solche Kantone behufs Hebung ihres Primarschulwesens finanziell zu unterstützen«. Der zweite Referent, Professor Gavard-Genf, fügte diesem Satze hinzu: »Aufserdem soll der Bund, mit Rücksicht auf das Wachsen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnisse, allen Kantonen Unterstützungen gewähren; mittelst dieser ist vor allem zu sorgen für Besserstellung der Lehrer, unentgeltliche Abgabe der Lehrmittel an die Schüler, und für körperliches und sittliches Wohlbefinden der Kinder armer Eltern während der obligatorischen Schulzeit«. Die Mehrheit aber wollte von neuen Vorschlägen überhaupt nichts mehr wissen; sie hielt für das erreichbar Beste, was der Schenksche Entwurf versprach. Demgemäfs wurde auf Antrag des Berner Schulinspektors Weingart der Beschlufs gefafst: »Der Lehrertag begrüfst und unterstützt das Programm Schenk und erwartet zutrauensvoll von den eidgenössischen Räten und dem Schweizervolk, dafs die für das Gedeihen des schweizerischen Volksschulwesens dringend gewordene Frage der finanziellen Unterstützung der Volksschulen durch den Bund mit allem Nachdruck gefördert und zum guten Ende geführt werde«.

Ein ähnlich kurzer, allgemeiner Beschlufs wurde auf der Versammlung der „*Société pédagogique vaudoise*“ (6. Juli 1894 in Lausanne) beantragt, aber verworfen. Man zog folgende »Resolution« vor: »Die waatländischen Lehrer wünschen Bundesunterstützung der Volksschule; doch soll den Kantonen die Leitung und Verwaltung des Primarunterrichts verbleiben. Die Gelder, welche die Eidgenossenschaft nach ihrem Ermessen verteilt, haben die Kantone zu verwenden

[1]) Wenn ein Volksbegehren 50000 gültige Unterschriften von Schweizerbürgern aufgebracht, mufs es dem Volke zur Abstimmung vorgelegt werden.

für: Hebung der Lehrerbildung — Vermehrung der Schulen (Schulabteilungen) — Verbesserung der Schulgebäude — Turnhallen, Turnplätze und vorschriftsmäfsige Gestaltung des Turnunterrichts überhaupt — Verbesserung der sozialen Stellung der Lehrer, im besonderen Erhöhung der Ruhegehälter — Ausbreitung des Handarbeitsunterrichts".

Ebenfalls noch vor der Abstimmung über die Zollinitiative", im Oktober 1894 äufserten die Orthodoxen und Konservativen des Evangelischen Schulvereins ihre Meinung; Sprecher war J. Jofs, Konrektor am Evangelischen Lehrerseminar in Bern. Diese Herren weisen natürlich die Subvention der Volksschule durch den Bund zurück, „insofern mit derselben eine Einmischung des Bundes in das Primarschulwesen der Kantone verbunden werden will"; sie verlangen bedingungslose Spenden. „Oder, wenn der Bund dazu sich nicht verstehen will, so soll er die körperliche Ausbildung der männlichen Jugend im Interesse der künftigen Wehrhaftigkeit ganz auf seine Rechnung nehmen. Der Bund errichte nicht nur Waffenplätze und Kasernen für die eigentlichen Soldaten, sondern in jeder Ortschaft einen zweckmäfsigen Turnplatz mit praktischen Geräten und schützendem Turnraum für die schlechte Jahreszeit. Er sorge für tüchtige turnerische Ausbildung der Lehrer und honoriere dann auch die daherige (!) Arbeit derselben. Das wird den meisten Lehrern eine sehr willkommene Besoldungszulage sein. Körperliche Gewandtheit und Tüchtigkeit würden zu Ehren kommen, militärischer Sinn früh die Jugend erfassen. Das wäre ein Punkt, wo die Eidgenossenschaft mit ihren der Schule zugedachten Subsidien eingreifen könnte, ohne dafs kulturkämpferische Übergriffe befürchtet werden müfsten". Zudem wäre die hier aufgestellte Forderung die einzige, die sich gesetzlich begründen liefse (wie wir S. 241 nachgewiesen).

Diesen Ausführungen schlofs sich die Bildungskommission der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft an, welche im November 1894 die Unterstützungsfrage zweimal gründlich besprochen.[1] Aber es müfste jedenfalls nicht blofs das Schulturnen, sondern die von der Schule überhaupt zu betreibende Körperübung (Schulspiele) der Ausmessung der Subvention zu Grunde gelegt und überhaupt der Lehrplan so weit gefafst werden, dafs er die verschiedenen Bedürfnisse der Bevölkerung in den Bergen und Thälern be-

[1] Da dieser Kommission erfahrene und geachtete Männer — Pädagogen, Theologen, Verwaltungsbeamte — angehören, die auch als Vertreter verschiedener politischer und pädagogischer Richtungen und Schulen gelten, so dürften die Ergebnisse ihrer Verhandlungen besondere Beachtung verdienen.

friedigen könnte«. Ferner — wünschte die Kommission — sollte der Bund für gesunde Ernährung armer Schulkinder, für Vermehrung der Ferienkolonien und ähnlicher Veranstaltungen sorgen und sich der nicht vollsinnigen Kinder annehmen. Auch die Lehrmittellieferung, die vielen so sehr am Herzen liegt, wurde erörtert. Der Bund dürfe nicht als Erzeuger oder Herausgeber von Lehrmitteln auftreten; denn damit — behauptete ein Mitglied — »würde ein Monopol für Bundeslehrmittel geschaffen, das ebensowohl bei dem Wetteifer der interessierten Fachmänner von fraglichem Werte (?), teilweise auch undurchführbar wäre, wie es andererseits jede Konkurrenz ersticken würde«. Anders verhalte es sich mit den sog. Schulmaterialien. »Einstimmig« sprach man sich dafür aus, dafs ein Bundesbeitrag die »kantonalen Dépôts« in den Stand setzen sollte, jene »Materialien« »an ärmere Kinder« unentgeltlich abzugeben. Einstimmig wurden schliefslich zwei Sätze von gröfserer Wichtigkeit angenommen: »Im Interesse einer gesunden Entwicklung der Verhältnisse und einer rationellen Verwendung der Bundesbeiträge ist es richtiger, den Kantonen für ihr Subventionsbedürfnis die Auswahl zwischen verschiedenen Punkten zu lassen, als die Subvention nur auf ein Einzelgebiet zu beschränken« — und endlich: »Eine direkte eidgenössische Kontrole, soweit sie nicht gesetzlich bereits gegeben ist (wie für den Turnunterricht) erscheint nicht notwendig. Soweit Mifsbrauch der Bundesgelder seitens der Kantone denkbar wäre, hätten ja, wie auf allen Gebieten, die eidgenössischen Behörden das Recht, eine Spezialuntersuchung einzuleiten«.[1])

Damit sind die Meinungsäufserungen erschöpft, und geschehen ist seitdem nicht viel. — Die Lehrerschaft der Volks-

[1]) Hauptreferent war der bekannte Zillerianer Th. Wiget (jetzt Direktor der sog. Kantonsschule in Trogen, Appenzell-Aufserrhoden). Er erklärte am Schlusse: Der Bund möge »Geld für die Hebung der Erziehung spenden, je mehr desto lieber; aber es mufs ohne Einschränkung der kantonalen Individualität und Souveränität geschehen, und es dürfen keine höheren Interessen durch die Zuleitung solcher Spenden für die Schule geschädigt werden. Das aber würde geschehen, wenn nicht in erster Linie die Hilfe auf Hebung der Anstalten für unmittelbare Charakterbildung konzentriert würde, für die Hebung der Familie und eines gesunden Familienlebens [? Hebung eines gesunden Familienlebens?]; mittelbar wird der Gewinn davon auch der Schule zugute kommen. In erster Linie kommt der Aufwand für den sozialen Fortschritt, und erst in zweiter für die Schule. Und auch hier vornehmlich für die soziale Seite derselben«. Also nächstes Ziel: Hebung der Familie — gesundes Familienleben«. Dieselbe Forderung, die Hilty schon 1893 in seinem Politischen Jahrbuch ausgesprochen. Wenn nur das Wie nicht gar so schwierig wäre! Darum vielleicht verzichten Hilty und Wiget darauf, die Mittel und Wege zur Verwirklichung jener Forderung anzugeben.

schule beharrt auf ihrem alten Standpunkte. Am 14. März 1895 tagte, wieder in Olten wie vor drei Jahren, eine interkantonale Versammlung, an der über 200 Lehrer und »Freunde der schweizerischen Volksschule« teilnahmen. Das Ergebnis war eine an den Bundesrat und an sämtliche Mitglieder der Bundesversammlung gerichtete Zuschrift, in welcher erklärt wird: man »erwarte mit Vertrauen, aber auch mit Zuversicht, die hohe Bundesversammlung werde in definitiver Erledigung der bezüglichen Motion des Herrn Nationalrat Curti der schweizerischen Volksschule die zu ihrer Entwicklung dringend notwendige finanzielle Unterstützung auf Grundlage des von Herrn Bundesrat Schenk im Jahre 1893 ausgearbeiteten Gesetzesvorschlags ohne weitere Verzögerung bewilligen«. — Bald darnach hat Herr Schenk den Mitgliedern des Bundesrats einen neuen Entwurf unterbreitet. In diesem ist die wichtige Bestimmung, welche eidgenössische Aufsicht über die Verwendung der Bundesbeiträge vorsieht, fallen gelassen; im übrigen scheint er dem alten gleich zu sein. Durch jenen Verzicht sind seine Aussichten auf Annahme wohl günstiger geworden. Dafs aber die Bundesversammlung in nächster Zeit über ihn verhandeln werde, ist nicht wahrscheinlich. Der Zentralausschufs des Schw. Lehrervereins hofft es aber; deshalb und aus allgemein-politischen Rücksichten hat er einen Antrag der Stürmer und Dränger unter der Lehrerschaft (nämlich der Berner): den Entscheid mittelst des »Volksbegehrens« zu erzwingen, abgelehnt (Februar 1896).

Ein Rückblick auf die Bestrebungen, deren Geschichte ich hier ausführlich erzählt, findet, dafs sie, die Bestrebungen an sich — ohne Rücksicht auf den Erfolg — vom Schicksal nicht begünstigt gewesen. Vielleicht weil man gewissermafsen von hinten angefangen und über die Schwierigkeit des Gelingens sich getäuscht. Wenn man erst die verschiedenen Parteien und Volksgruppen um ihre Meinung gefragt, ihre Äufserungen und die thatsächlichen Verhältnisse kühl und ohne Voreingenommenheit erwogen, unpassende Vergleiche, unnötige Erörterungen beiseite gelassen, nur einen bescheidenen Erfolg ins Auge gefafst hätte: so würde man wohl auf einen glücklichen, überzeugenden, gewinnenden Vorschlag gekommen sein. Was mehrere Kantone und Parteien scheuen und verwerfen, ist jede gleichviel wie geartete rechtliche »Einmischung des Bundes«, d. h. irgend eines Bundesbeamten; man will keine eidgenössische Aufsicht über die Verwendung der Bundesgelder, keine Bundes-



vorschriften u. dgl. Aber die Eidgenossenschaft könnte doch das Primar-(Kinder-)schulwesen der Kantone — für dieses soll ja nach dem Wunsche der Mehrheit (unter den Lehrern und Nationalräten) zunächst gesorgt werden — sehr wohl mit Bundesgeldern unterstützen, ohne die Verwendung beaufsichtigen, oder über diese von den Kantonsbehörden Rechenschaft fordern, oder gar auf das von einer Seite empfohlene, sehr unangenehme Mittel der Spezialuntersuchung (im Falle eines Mifsbrauchs«) sich verlassen zu müssen. Sie brauchte ja nur die Gelder weder den Kantons- noch den Gemeindebehörden zu überantworten!

Ich denke an die vier z. Z. wichtigsten Aufgaben (im Gebiete des Äufseren »): 1. Der Bund baut und verbessert Schulhäuser und Schulwege (die nötigen Arbeitsverträge schliefst das Departement des Innern selbst ab, nur vielleicht vertreten durch Vertrauensmänner). 2. Er steuert zur Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder bei (die Ortsvereine erhalten die Gelder entweder unmittelbar aus der Bundeskasse, oder durch Vermittelung der Schw. Gemeinnütz. Gesellschaft). 3. Er zahlt an die Lehrer, an sie selbst Besoldungszulagen (nach dem Grundsatze, dafs jeder Lehrer aufser freier Wohnung wenigstens 1200 Fr. Jahresgehalt beziehen sollte) oder ermöglicht die Anstellung neuer Lehrer. 4. Er zahlt Beiträge an die Ruhegehalte der Lehrer. — Ob alle Kantone bedacht werden können, das hängt von der Höhe des verfügbaren Gesamtbetrags ab. Fürs erste müfsten wohl mehrere Kantone — wenigstens Baselstadt, Genf, Neuenburg, Waat, Zürich, Schaffhausen, Thurgau — auf die Bundesspende verzichten. Trotz dieser Ausschliefsung würde die von Bundesrat Schenk vorgeschlagene Summe — $1^1/_5$ Million — bei weitem nicht genügen; es wären mindestens 3 Millionen auszusetzen, und zwar im einzelnen für jene vier Aufgaben: $^3/_1 + ^1/_2 + 1^1/_2 + ^1/_1 = 3$. Die Kantone — nach dem Schenkschen Muster — in Klassen zu gliedern und danach ihre Anteile zu berechnen, also von vornherein festzulegen, empfiehlt sich wohl nicht. Sondern die Anteile wären alljährlich nach der Dringlichkeit des Bedürfnisses auf Grund sorgfältiger Erwägung und Vergleichung zu bestimmen. Als Unterlagen hätten die Gutachten, Vor- und Anschläge zu dienen, welche die Kantonsbehörden, Lehrervereine und gemeinnützigen Gesellschaften dem eidgenössischen Departement des Innern auf dessen Einladung hin einreichen.

Ich sage nicht, der Bund soll die bezeichneten Aufgaben lösen; ich möchte nur zeigen, dafs und wie er dem Kinderschulwesen aufhelfen könnte, ohne weder den Kan-

tonen noch den Kirchen noch den Parteien zu nahe zu treten — noch bei sich selbst die Pflicht des guten Haushalters und die Ehre der höchsten Behörde zu verletzen oder verletzen zu lassen.

4.

In dem mehrjährigen Streite um die Bundesunterstützung ist auch viel von der »schweizerischen Volksschule« als dem letzten Ziele die Rede gewesen. »Der Bund hat — verlangt der angesehenste unter den demokratischen Schulmännern (Stadtrat, vorher Erziehungssekretär Grob in Zürich)[1] — das Mafs allgemeiner Volksschulbildung in der Schweiz zu bestimmen, welches überall zu erreichen ist, wo Anspruch auf Bundeshülfe erhoben werden will. Ein Gesetz wird in Beziehung auf das Obligatorium, die Unentgeltlichkeit und die Weltlichkeit der Volksschule Vorschriften aufstellen, und der Bund wird darüber wachen, dafs sie befolgt werden«. Hinter solchen Begehren — die auf Erfüllung allerdings erst in ferner Zukunft rechnen dürfen, auch nicht bestimmt genug gefafst sind — wittern die Ultramontanen und Förderalisten die Absicht auf weitgehende Gleichmacherei. Aber die Einsichtigen können diese Absicht gar nicht hegen, schon deshalb nicht, weil sie den grofsen Unterschied zwischen germanischem und romanischem Wesen kennen. In der Schule der welschen Schweiz wird immer ein wesentlich anderer Geist leben als in der Schule der deutschen Schweiz. Und weiter fallen die kirchlichen oder religiösen Gegensätze, die landschaftlichen und wirtschaftlichen Mannigfaltigkeiten schwer ins Gewicht. Übrigens darf man es mit dem Ausdruck »schweizerische Volksschule« nicht so genau nehmen. Hilty z. B. meint in seinen »Grundgedanken« nicht eine gemein-schweizerische, sondern eine deutschschweizerische Erziehung.[2] Und so werden manche noch, wenn auch unbewufst oder wider Willen, den Begriff einschränken.

Und doch kann man jetzt schon von schweizerischer Volksschule als solcher sprechen. Eine gewisse Gleichheit besteht; drei wesentliche Merkmale sind sämtlichen kantonalen Volksschulen zugeeignet worden. Nach Art. 49 der Bundesverfassung darf niemand zur Teilnahme an reli-

[1] In dem eingangs erwähnten Aufsatz »Die schweizerische Volksschule«.

[2] Er stellt u. a. dem französischen das deutsche Bildungsideal gegenüber, und dieses ist sein »schweizerisches«, das allerdings ein gemein-schweizerisches sehr wohl werden kann.

giösem (kirchlichem) Unterricht gezwungen werden; dem Vater (oder seinem Rechtsnachfolger) steht es frei, das Kind in einen Religionsunterricht zu schicken oder nicht.

Das andere Stück Gleichheit hat die Bestimmung des Art. 27 bewirkt: Der Primarunterricht ist in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Also Schulgeldfreiheit. In diesem beschränkten Sinne ist der Begriff unentgeltlich zu nehmen. Allerdings lautet die Bestimmung allgemein, sodafs man daraus schliefsen könnte, die Eltern sollen auch von allen andern Schulausgaben befreit sein. Und dieser Schlufs ist thatsächlich gezogen, oder doch die »idealere Auffassung« jener Bestimmung in Art. 27 — wie Huber sich ausdrückt — vielfach erörtert worden. Seit Jahren bildet die Frage der Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Schulmaterialien ein ständiges Traktandum in den Ratssälen und in der Presse. In Kantonen, wo man sich ihr gegenüber vor einem Jahrzehnt noch kühl verhalten hatte, hat sie siegreichen Einzug gehalten[1]. In welchem Lichte eine grofse Partei das Streben nach jener »Unentgeltlichkeit« sieht, und welchen Wert sie dieser selbst beilegt, erhellt aus den weiteren Bemerkungen Hubers: »Es ist ein guter Geist, der sich im Lande bemerkbar macht. Daraus erklären sich auch seine Erfolge. Diese Bewegung auf sozialem und pädagogischem Gebiete wird sobald nicht zur Ruhe kommen; denn sie hat ihre tiefinnere ideale Begründung; es ist der Gedanke der sozialen Gerechtigkeit und Billigkeit — der Nächstenliebe. Mit elementarer Gewalt hat er sich Geltung verschafft. Grofse Ideen lassen sich nicht eindämmen. Und der Gedanke der Unentgeltlichkeit des Schulmaterials für alle mufs gewifs als eine solche erscheinen, denn durch ihre Realisierung ist ein Teil der sozialen Frage — wenn auch in bescheidenem Rahmen — gelöst«. Huber findet es also der Sache angemessen, »den vollsten Ton« anzustimmen, als ob er von dem Höchsten, »was Menschenherz erhebt«, sänge! Und schliefslich wünscht er »der Unentgeltlichkeit von Herzen, dafs sie ihren Siegeszug durchs Land ungehindert vollende«. Bis jetzt hat sie in 15 Kantonen ganz oder teilweise »gesiegt«: die Kantone Glarus, Solothurn, Baselstadt, Baselland, Waat, Neuenburg, Genf liefern ihren Primarschülern die »Lehrmittel und Schulmaterialien«, Zug und St. Gallen nur die »Lehrmittel« umsonst. In den Kantonen Zürich, Appenzell-Aufserrhoden und Thurgau leistet der Staat denjenigen Gemeinden, welche die Unentgeltlichkeit einführen, Beiträge an die Kosten, während einige hier ebenfalls anzuführende Gemeinden der Kantone

[1] Jahrbuch 1891: Die Unentgeltlichkeit usw.

Bern, Luzern und Aargau vom Staate nichts erhalten. Im ganzen handelt es sich um etwa $^{2}/_{5}$ der schweizerischen Primarschüler. Die Ausgaben für sämtliche Schüler (nahezu $^{1}/_{2}$ Million) würden nach Hubers Rechnung $1^{1}/_{4}$ Million Fr. betragen.

Um möglich billige Lehrmittel zu beschaffen, haben mehrere Kantone (Solothurn, Baselstadt, Baselland, St. Gallen, Thurgau) Verträge mit Buchhandlungen abgeschlossen, andere dagegen (Freiburg, Zug, Appenzell-Aufserrh., Neuenburg) ein »Lehrmittel-Dépôt« errichtet und drei (Zürich, Graubünden, Bern) den Staatsverlag eingeführt. In Zürich besteht dieser schon seit 1851, in Bern erst seit 1894. Der zürcherische Erziehungssekretär Huber ist, wie sein Vorgänger Grob, ein warmer Anwalt des Staatsverlags. So zeigt er sich z. B. in seinem Bericht über den kantonalen Lehrmittelverlag im Jahre 1892 (Amtl. Schulb. d. Kts. Z. 1893, IX). Hier wird zunächst die volkswirtschaftliche Bedeutung des Staatsverlags hervorgehoben: er hat im Jahre 1892 nicht weniger als 41 Buchbinder in Stadt und Land, desgleichen eine ziemliche Anzahl Druckereien beschäftigt. Weiterhin preist Huber die Güte der aus dem Staatsverlag hervorgegangenen Lehrmittel [die innere Güte ist aber weniger bedeutend, als man fordern darf]. Als Beweis dafür müsse u. a. der Absatz nach aufsen, die Zunahme dieses Absatzes gelten. Der Staat habe es auch leicht, inhaltlich gute Lehrbücher herzustellen: er zähle genug tüchtige Lehrer, die zur Ausarbeitung oder zur Kritik heranzuziehen seien. So lasse sich denn — meint Huber schliefslich — gegen den Staatsverlag etwas Stichhaltiges nicht einwenden, umsoweniger, als er ja doch nur das Ende einer modernen Entwicklung bedeute; denn »es wird nicht ernstlich angefochten werden können, dafs, wo Obligatorium und Unentgeltlichkeit durchgeführt sind, der Staatsverlag sich gewissermafsen als Notwendigkeit aufdrängt«. Dagegen war in der Schw. Lehrerzeitung eingewendet worden: »Wenn die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel den Staatsverlag im Gefolge hat, so wird das Lehrmittelwesen ein ausschliefslich kantonales Gepräge erhalten«. Scheinbar zwar widerlegt Huber auch diese Behauptung: indem er den Absatz zürcherischer Lehrmittel an andere Kantone nachweist. Aber dieser ist im einzelnen doch sehr gering, wird es wohl auch bleiben, und jedenfalls haben die Erzeugnisse eines kantonalen Staatsverlags keinerlei Aussicht, »schweizerische« zu werden. —

Die dritte der allen Kantonen gemeinsamen Einrichtungen ist die »pädagogische Prüfung« der Rekruten. Sie wird seit 1875 durch eidgenössische »Experten« bei der Musterung im Herbst vorgenommen, und alle Stellungspflichtigen

also auch junge Lehrer, Studenten — müssen sich ihr unterwerfen. Sie erstreckt sich auf Lesen, Rechnen (mündlich und schriftlich), Vaterlandskunde (Geographie, Geschichte, Verfassung); »wer in mehr als einem Fache die Note 5 erhält, ist während der Rekrutenzeit zum Besuch der Nachschule verpflichtet«. Die Kosten trägt die Eidgenossenschaft; die Ergebnisse werden alljährlich vom »eidg.-statist. Bureau« veröffentlicht. — Diese Prüfungen werden nun in der That wie zur Schule gehörig angesehen; sie erteilen jedem Kanton seinen »Rang«, über den dann viel gesprochen und gestritten wird. Der Verfasser des Artikels »Schweiz« im »Pädag. Jahresbericht« (Prof. Hunziker, Direktor des Pestalozzianums in Zürich) behandelt jene Ergebnisse mit einer Ausländern ohne Zweifel unverständlichen Ausführlichkeit. Und der Direktor der Berner »Schulausstellung« (Gymnasiallehrer Lüthy) urteilt in dem auf Bundeskosten für die Weltausstellung in Chicago herausgegebenen Schriftchen (»Das schweizerische Schulwesen«): »Die Rekrutenprüfungen übten auf die Entwickelung des schweizerischen Volksschulwesens einen aufserordentlich günstigen Einflufs aus«. Davon zeuge in einer »Anzahl Kantone« die »strikte Durchführung des obligatorischen Schulbesuchs, Erhöhung der Lehrerbesoldungen (!) und Verbesserung der Schulaufsicht, Einführung teils freiwilliger, teils obligatorischer Fortbildungsschulen, Einführung der Vaterlandskunde als obligatorisches Unterrichtsfach«. »Die Rekrutenprüfungen — bemerkt Lüthy weiter — haben unter den Kantonen und zwischen den Bezirken, unter Behörden und Lehrerschaft einen grofsen Wetteifer hervorgerufen, der für das gesamte Schulwesen von den glücklichsten (!) Folgen ist. Es giebt auch eine grofse Anzahl Jünglinge, die sich ernsthaft auf dieses Examen vorbereiten und so ihre Primarschulbildung vertiefen (?) und ergänzen«. Aber man überschätzt die Einrichtung. Man behauptet sogar: diese Prüfungen »setzen uns in den Stand, einen richtigen Einblick in das Volksschulwesen der 25 Kantone zu gewinnen«, und in den Ergebnissen sei »der sicherste Mafsstab zu erkennen für den Bildungsgrad der angehenden Wehrmänner und damit auch für die Leistungen der Volksschule und die Höhe der Volksbildung«. Viel Täuschung! In 13 Kantonen werden Dressurkurse auf die Rekrutenprüfung abgehalten. Man kann die Kurse den Prüfungen aufs genaueste anpassen; es giebt genug Anleitungen dazu. Und wenn dann die Zu- oder Abgerichteten leidlich oder gar gut durchkommen: was will der »Rang« besagen, den nun die Kantone oder Bezirke erhalten?! Dazu kommt, dafs j e d e Schulprüfung nur ein s e h r vorsichtiges

Urteil über die Kenntnisse und Fähigkeiten des Geprüften zuläfst.[1])

Ob man sich nun mit dem, was ist: mit den vorhandenen Einheits- und Gleichheitszeichen begnügen mufs? Gewifs nicht. Und vom Einmischen des Bundes braucht nicht einmal die Rede zu sein. Die Kantone könnten sich in sehr wichtigen Dingen[2]) einigen ohne Bundesgesetz und Bundesgeld.

Das erste zwar ist nichts Wichtiges: nur der Name. Aber es wäre doch auch ganz hübsch, wenn mit dem Namenvielerlei aufgeräumt würde. Die überall obligatorische Schule heifst Volksschule, oder, da die Oberstufe nicht überall, und in der rechten Form[3]) nirgends vorhanden ist, Kinderschule. Die Namen Primar-, Elementar-, Gemeindeschule wären zu tilgen. Ob man die Kinderschule in zwei oder drei oder überhaupt in Stufen gliedert, ist unwesentlich. Aber nun gar noch für diese Stufen besondere Namen! In Zürich besteht die Kinderschule aus „Elementar“- und „Real“-Schule — in Basel sagt man dafür „Primar“- und „Sekundar“-Schule, und gewöhnlich versteht man sowohl unter Elementar- und Real-, wie unter Primar- und Sekundar-Schulen zwei verschiedene Schularten! Also diese und ähnliche kantonale Eigenheiten wären preiszugeben.

Das zweite wäre das Ziel der Volksschule. Hilty bezeichnet und umschreibt es; ich brauche hier nur auf S. 238 zurückzuverweisen. Das Neue ist freilich nicht das Ziel selbst, sondern: dafs es anerkannt und ehrlich erstrebt, der gesamte Unterricht darnach eingerichtet werde. Und das sollte die wesentlichste Eigenheit der schweizerischen Volksschule sein.

Drittens: ein schweizerisches Lesebuch. Es bietet Anlafs und Mittel zur Erkenntnis sprachlicher Darstellungsformen — zum Genufs des in der Sprache niedergelegten Schönen — zur Vertiefung in die Muttersprache, d. i. in die Volksseele; in das Dichten und Trachten der Menschenseele; in das bunte, blühende und welkende, ewig bewegte Leben draufsen — und wird dadurch zu einer Hauptquelle der Geschmacks-, Gemüts- und Charakterbildung. Mit „Religion“ und „Realien“ hat das Lesebuch nichts, mit „Orthographie“

[1]) Vgl. dazu etliche Äufserungen Wettsteins in dem eingangs erwähnten „Bericht“.

[2]) Von denen ich hier nur in Andeutungen reden kann.

[3]) Die Bürgerschule; darüber später ein paar Worte. Die Schulen, die jetzt als Oberstufen gelten müssen: die Ergänzungs-, Repetier-, oblig. Fortbildungsschulen haben wenig oder keinen Wert.

und »Grammatik« äufserst wenig zu schaffen; jede Leitfädigkeitsspur fehlt ihm.

Viertens könnte sich die schweizerische Volksschule dadurch kenn- und auszeichnen, dafs sie nur wirklich brauchbare, vor allem genügend grofse allgemeine (Klassen-) Lehrmittel einläfst — und wenn die schweizerischen Erziehungsdirektionen und Stadtschulräte aufserdem alle Forderungen der Veranschaulichungssüchtigen, Lehrmittelfexe und patriotischen Spekulanten regelmäfsig abweisen, so würden sie damit ein grofses Verdienst um die Pädagogik überhaupt sich erwerben und wenigstens den einheimischen Lehrmittelmarkt zu vernünftigem Gebaren zwingen.

Fünftens: einheitliche Lehrerbildung, aber nicht in den alten faulen Formen! — Zweierlei wird ja auch wohl in der Schweiz noch lange so bleiben, wie es ist: dafs die Lehrer zu jung ins Amt kommen — und die knappe Besoldung. Also heifst es: fest machen gegen die möglichen Folgen dieser Übel. — Und wer kann denn in beiden grofsen Wissenschaftsgebieten zu Hause sein? Entweder Geistes- oder Naturwissenschafter. Es ist klar, auf welche Seite der Erzieher gehört. — Wir werden dann freilich weniger »vielseitige«, aber dafür einheitlich und gründlich gebildete Lehrer haben.

Eine Kritik dieser Vorschläge dürfte zugeben: sie lassen sich ausführen — natürlich bei gutem Willen. Die Ausgaben für das Volksschulwesen werden nicht gesteigert, im Gegenteil, durch Annahme des dritten und vierten Vorschlags, vermindert. Die sittliche, bürgerliche, wirtschaftliche Tüchtigkeit des Volkes wird erhöht. Die durch die verschiedenen Boden- und Erwerbsverhältnisse bedingten Einrichtungen bleiben unberührt, desgleichen die Eigentümlichkeiten der drei oder vier Volksgenossenschaften (von denen eben jede das Lesebuch in ihrer Sprache erhält). Nur die Kirche wird etliches einzuwenden haben: gegen das irdische Ziel, vielleicht auch gegen die Lehrerbildung. Aber die Kirche ist nicht überall mächtig. Also mögen die günstig gestellten Kantone den Anfang machen!

Das sind, wie gesagt, Dinge, welche die Kantone unter sich abmachen können. Der Eidgenossenschaft verbleibt trotzdem noch Erhebliches. Sie mufs das Volk zu gewinnen suchen für die schweizerische Volksschule, wie für die grofsen Aufgaben der Eidgenossenschaft (vgl. Hilty) überhaupt; sie mufs die Sorge für die politische Schulung übernehmen. Zu diesem Zwecke gründet oder unterstützt sie Bürger-

schulen, auch als Kreisschulen dort, wo sich wenigstens 10 Schüler melden. Den Kantonen bleibt es überlassen, den Besuch einer Bürgerschule als allgemein verbindlich zu erklären. Der Bund unterstützt jedoch nur diejenigen Anstalten, welche nach dem von ihm aufgestellten Plane unterrichten. Er trägt alle Kosten der allgemeinen Bürgerschulen; die Gemeinden haben nur für Zimmer mit Zubehör zu sorgen. Er gründet auch eine Anzahl höherer Bürgerschulen (und zahlt an weitere Beiträge), da solche die besten Bildungsanstalten für Gemeinde- und Staatsbeamte sind.[1])

Den Bürgerschulen zur Seite stehen die Haushaltschulen für Mädchen, deren Förderung durch den Bund wenigstens vom Ständerat schon als Bundessache erklärt worden ist, nämlich in dem Bericht der ständerätlichen Kommission, betreffend die hauswirtschaftliche und berufliche[2]) Ausbildung des weiblichen Geschlechts« (veröffentlicht im Schw. Bundesblatt vom 9. Mai 1895). »Der volkspädagogische Beruf der Eidgenossenschaft« — meint der Verfasser, ein Konservativer, und offenbar ein eigener Kopf — bestehe darin: die wirtschaftlich schwächeren Existenzen, welche recht eigentlich die breite Schicht des Volkes bilden, mit beruflich tüchtigen Waffen auszurüsten«. [Ganz dem Zeitgeist entsprechend!] Sie hat diesbezüglich in wenigen Jahren (seit 1884) Grofses geleistet auf dem Gebiete der Landwirtschaft und der Gewerbe; aber für die Hauptsache hat die Eidgenossenschaft bisher noch wenig oder nichts gethan: für die Wohlfahrt des Hauses«. Von den 124 Schulen und Kursen für Bildung des weiblichen Geschlechts, welche 1892 als in der Schweiz vorhanden nachgewiesen werden konnten, unterstützte der Bund nur 7 Frauenarbeitsschulen und 3 Abteilungen an Gewerbe- und anderen Schulen

[1]) Es ist hier nicht der Ort zur Veröffentlichung des vollständigen Entwurfes. Nur Etliches anmerkungsweise: Wenigstens drei Halbjahre vor dem Eintritt der politischen Mündigkeit (Vollendung des 20. Jahres). Mindestens 4 Std. in der Woche (2 für Muttersprachkunde — 2 für Bürgerkunde: Gesellschafts-, Staats-, Verfassungs-, Rechts-, Haus- und Volkswirtschafts-K.). Kein Lehr-, aber ein Haus- und Volksbuch, etwa 200 Seiten; die unbemittelten Schüler erhalten es unentgeltlich, an andere und sonst an jedermann wird es gut gebunden für 1 Fr. abgegeben. Stipendien an Arme; Unterstützung der Eltern. Vertrauensmänner in den Gemeinden muntern zum Besuche auf. — Übrigens könnten die Anstalten jetzt noch gar nicht eröffnet werden, da es fast ganz an Lehrern fehlt. Die nötigen Gelder — anfangs nur geringe Summen — würde das Volk ohne Zweifel bewilligen.

[2]) Beruflich ist hier = hauswirtschaftlich; denn es handelt sich wesentlich um den Beruf des Weibes als Hausfrau, Haushälterin u. dgl.

— »Haushaltungs- und Fortbildungsschulen erhielten aus der Bundeskasse nichts. Daher kommts — meint unser Berichterstatter —, dafs zur Zeit »noch sehr viel System- und Planlosigkeit in der Sache waltet«; dafs in vielen Landesgegenden gar nichts dergleichen geschieht — denn »einzig durch den Bund werden diese Schulen und Kurse in rationeller Weise über das ganze Land verbreitet«. Man denkt vorzugsweise an »Kurse«; diese hätten zu bezwecken »praktisch gediegene Einführung in die verschiedenen Gebiete einer schlichten bürgerlichen Hauswirtschaft«, mit besonderer Berücksichtigung »der Bedürfnisse des Mittelstandes und der ärmeren Klassen. Und man mufs diese Kurse möglichst zugänglich machen. Darum dürfen sie nicht zu lange dauern. Darum sollen sie an möglichst vielen Orten stattfinden. Darum sollen Eintrittsgelder und überhaupt alle erschwerenden Bedingungen bei Zuerkennung der eidgenössischen Subsidien tunlichst untersagt werden. Haushaltungskurse für das arme Volk der Arbeit sollten auch vor allem beseelt und geadelt sein durch veredelnde pädagogische Einwirkung auf das Gemüt und den Charakter. Das ist aber nur möglich bei hingebungsvollen, musterhaften Lehrkräften, und solche müssen eben in mustergültigen Fachschulen herangebildet werden; solche lassen sich nur gewinnen durch die Gewähr für ein angemessenes Thätigkeitsgebiet und für eine würdige soziale Lebensstellung, und diese Gewähr kann nur mit Hilfe der Eidgenossenschaft geboten werden«. Auf die Unterstützung der hauswirtschaftlichen Kurse sollen — nach dem Vorschlage der ständerätlichen Kommission — diejenigen Bestimmungen (von 1884/5) angewendet werden, welche für die Förderung der »gewerblichen und industriellen Berufsbildung« gelten: der Bund trägt im einzelnen Falle höchstens ein Drittel der Gesamtkosten. Wieviel würde das jährlich ausmachen? »Nach thunlichst zuverlässigen Berechnungen würde ein Budgetposten von höchstens 60,000 Fr. auf geraume Zeit genügen«. (Das wäre noch nicht $^1/_8$ dessen, was der Bund jenem andern, bereits seit 1884 bedachten Bildungsgebiete zukommen läfst. Doch nicht gerade um dieses Verhältnisses willen, sondern im allgemeinen halte ich die Schätzung der Kommission für viel zu niedrig!)

Aber die Eidgenossenschaft sollte nicht blofs Schulen gründen und unterstützen, sondern auch eine Einrichtung schaffen, welche auf die Schul- und Volksleiter zu wirken berufen wäre. Und zwar empfiehlt es sich, mit dieser Einrichtung den Anfang zu machen. Man könnte sie vielleicht

Volksschulwarte nennen. Bedient würde sie von drei Personen: einem Lehrer für Volkskunde und Bildungsgeschichte am eidgenössischen Polytechnikum (und zugleich an der Universität Zürich), dem Verwalter der Volksschulwarte (als Hauptbeamten) und dessen Bureau-Gehilfen. Der erste hätte in den Studierenden, den künftigen Leitern, Beratern, Helfern, Richtern, Lehrern des Volkes, die Lust zur Beschäftigung mit den grofsen Bildungsfragen zu wecken und die Arbeit des zweiten zu unterstützen oder zu ergänzen. Zwischen beiden Beamten besteht selbstverständlich regelmäfsiger Verkehr: sie sind überdies als Mitglieder der Bildungskommission der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft gedacht. Da ferner der Verwalter eines Archivs und einer Bibliothek bedarf, so sollte er mit der Anstalt, welche beide Sammlungen schon seit langem pflegt — dem Pestalozzianum — in enge Verbindung treten können.

Hohe Anforderungen werden an diesen Hauptbeamten gestellt. Man dürfte weder einen Bureaukraten noch einen Statistikschwärmer noch gar einen Juristen wählen; auch nicht einen Parteimann irgend welcher Art, nicht einmal einen Schulmann im beschränkten Sinne — sondern einen selbständigen Mann mit weitem und tiefem Blick, einen Sachkundigen allerdings, aber einen, der die Schule als lebendigen Teil eines lebendigen Ganzen, der die Erziehung mit den Augen oder vom Standpunkte des Staatsmannes ansieht, und der volkstümlich zu denken und zu schreiben versteht.

Über die Arbeit der Volksschulwarte, welche hauptsächlich dem Verwalter obliegt, einige Angaben. — Sie beobachtet das vielgestaltige pädagogische Leben des In- und Auslandes. Sie achtet im besondern auf die grofsen und kleinen Mächte, welche an der Erziehung des Schweizervolkes mitarbeiten. Sie sammelt gute und schlimme Erfahrungen, geglückte und mifslungene Versuche, nachahmenswerte und abschreckende Beispiele, bedeutende Gedanken, verwertbare Anregungen in neuen pädagogischen Schriften. Sie sucht der Mittel und Wege, welche zu dem von Hilty aufgestellten Ziele und damit zur schweizerischen Volksschule im besten Sinne führen, immer mehr ausfindig zu machen. Sie tritt in persönlichen und schriftlichen Verkehr mit hervorragenden Pädagogen und Politikern. Sie beteiligt sich an pädagogischen Erörterungen in der Tagespresse und wird wohl ihrer grofsen Sachkenntnis und Unparteilichkeit wegen immer gern gehört werden. Sie schreibt — unter Mitwirkung der besten Fach- und Volksmänner — das in der Einleitung erwähnte Buch über das schweizerische Volksschulwesen, das schweizerische Lesebuch, das für die Bürgererziehung empfohlene Hausbuch.

Die Früchte ihrer Arbeit sollen in erster Linie den kantonalen Erziehungsräten und -Direktionen zur Verfügung stehen. Die Beamten der Volksschulwarte drängen sich aber nirgends auf oder vor; sie bieten einfach ihre Dienste an. Das Bedeutendste des Gesammelten und Verarbeiteten erscheint in monatlichen oder vierteljährlichen Mitteilungen, welche den oberen und mittleren Schulbehörden frei zugestellt werden (und vielleicht auch zu billigem Preise als Beilagen in- und ausländischer Fachblätter weiter zu verbreiten wären).

Die Eidgenossenschaft hätte für die Volksschulwarte jährlich höchstens 8000 Fr. auszugeben, da die Besoldung des Lehrers für Volkskunde und Bildungsgeschichte dem Polytechnikum (das ihn jedenfalls, ob die empfohlene Warte errichtet wird oder nicht, erhalten sollte) zufällt. Dafs — um auch den Punkt noch zu berühren — dieser Professor oder der Verwalter der Volksschulwarte irgend eine Ähnlichkeit mit dem schrecklichen Schulvogt habe, wird selbst der allerfurchtsamste nicht behaupten.

Zwei Leitfäden der deutschen Geschichte nach den Forderungen der Gegenwart.

Von **Joh. Bengel** in Raeren.

Dr. Karl Biedermann. Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch. Leipzig 1895, Voigtländer. 0,80 M., geb. 0,90 M.
Weigand und **Tecklenburg.** Deutsche Geschichte nach den Forderungen der Gegenwart. Hannover 1896, C. Meyer (G. Prior). 0,75 M., geb. 0,90 M.

I.

Es hat Zeiten gegeben, wo Kriege und Schlachten („das Fechten und Totschlagen", wie es der berühmte Philosoph Locke in seiner trefflichen Schrift „Über die Erziehung" nannte) nahezu den einzigen Inhalt der Geschichte ausmachten, wo eine herrschende Klasse vornehm verachtend auf die Volksmasse herabsah, wo das Volk selbst so sehr das Gefühl seines eigenen Wertes eingebüfst hatte, dafs es auch seinerseits nur für das Treiben der Höfe und des Adels Sinn und Interesse besafs. Diese Zeiten aber liegen Gott sei Dank weit hinter uns und werden hoffentlich nie wiederkehren. Auch die Schätzung kriegerischer Thaten ist heutzutage eine andere geworden. So sehr wir gewifs jede in Verteidigung des Vaterlandes vollzogene kriegerische That hochschätzen und bewundern, so erblicken wir doch in dem Kriege an sich eine traurige Notwendigkeit, während in früheren Jahrhunderten Kriege und Schlachten, Eroberungen und Vergewaltigungen der Nachbarn gewissermafsen zum rechten Sichausleben eines Volkes, insbesondere aber zum notwendigen Schmuck des Thrones gehörten. Für diesen bedeutsamen Wandel in unserer ganzen Lebensanschauung giebt es kein schöneres Zeugnis, als jene herrlichen Worte unseres grofsen Kaisers Wilhelm I., gesprochen in dem Momente, wo ihm, dem Ruhmgekrönten, die Kaiserkrone des nunmehr mächtigsten Volkes in Europa dargebracht

ward. »Er wolle«, sagte der siegreiche Held, »Mehrer des Reiches sein nicht an kriegerischen Eroberungen, sondern an den Gütern und Gaben des Friedens, auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung«. Wie? Und wir wollten unsere Jugend, indem wir sie gewöhnten, in der Geschichte nur an kriegerischen Schauspielen, an den Thaten und den Personen grofser Eroberer und Helden, nicht an den friedlichen Errungenschaften der Völker ihre Freude zu haben, zu einer Lebensauffassung und Gesinnung anleiten, die derjenigen unseres erhabenen Kaisers geradezu entgegengesetzt wäre? Auch unser deutsches Volk ist glücklicherweise bisher — trotz seiner Siege und der dadurch mit einem Male erlangten hervorragenden Stellung — gänzlich frei geblieben von jenem unseligen Gröfsenwahn (Chauvinismus), der unsere Nachbarn im Westen nicht zur Ruhe kommen läfst; hüten wir uns doch ja, durch den Geschichtsunterricht etwa die Keime eines solchen in die Herzen der Jugend zu legen!«

Solch eindringliche Worte redet ein Mann, der sein ganzes Leben der Kulturgeschichte gewidmet hat und schon seit 36 Jahren ihr auch im Lehrplan der Volksschule eine Stelle zu erkämpfen sucht — Universitätsprofessor Dr. Karl Biedermann. Er hat uns nun auch im vorigen Jahre mit einem nach diesen Grundsätzen bearbeiteten Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch beschenkt.

Wie der Titel besagt, ist der Leitfaden »unter Beirat praktischer Schulmänner« verfafst; er ist also nicht in der Stube des Gelehrten entstanden, ist nicht das ausschliefsliche Werk eines Mannes, der der Volksschule fern steht. Wenn A. Günther in den »Neuen Bahnen« (Jahrg. 1890, Heft 11 und 12), wo er die Bestrebungen Biedermanns für den kulturgeschichtlichen Unterricht hervorhebt, den Wunsch aussprach, praktische Schulmänner möchten dem wackeren Gelehrten die Hand reichen, um ein brauchbares Schulbuch zu bearbeiten mit den Vorzügen der Biedermannschen Methode, so ist dieser Wunsch nunmehr in Erfüllung gegangen. Zur Entstehung des Leitfadens darum vorab einige Worte!

Nach einer Versammlung, der auch Prof. Biedermann beigewohnt hatte, verblieb dieser mit einigen Lehrern noch kurze Zeit in freundlicher Unterhaltung, die sich insbesondere auf die Kulturgeschichte und deren Berücksichtigung im Volksschulunterrichte erstreckte. Dieses Gespräch regte in dem greisen Gelehrten wiederum den Plan an, einen Leitfaden für die Volksschule nach kulturgeschichtlicher Methode zu bearbeiten. Brieflich und mündlich wandte er sich nun

an Lehrer, legte Proben vor und bat um eingehende und unumwundene Kritik. Die Gutachten liefen ein; Kürzungs-, Erweiterungs- und Änderungsvorschläge, die gemacht wurden, fanden Berücksichtigung. Biedermann sagt selbst, dafs er auf dieses Buch viel Zeit und Eifer verwandt habe, mehr vielleicht, als auf ein gröfseres Werk aus seiner Feder. Das fertige Manuscript wurde zum letzten Male vorgelegt, und die Ansichten und Vorschläge, die noch auftauchten, veranlafsten den Verfasser wieder zu einer gänzlichen Umarbeitung mancher Partieen. »So viel Arbeit wie diese sechs Bogen, hat mir noch keines meiner Werke gemacht!« schrieb er.

Nun liegt die Frucht solches Fleifses vor, und das Werk ist, wie nach solchen Vorarbeiten nicht anders zu erwarten war, trefflich gelungen. Es ist nur 89 Seiten stark; aber auf diesen wenigen Blättern findet sich die ganze deutsche Geschichte vom ersten Auftreten der Germanen in der Geschichte bis zum Jahre 1895, und zwar nicht in abgerissenen Sätzen, sondern in lebensvoller Darstellung. Solche kurze Zusammenfassung, bei der nichts Wesentliches ausgelassen ist, will uns schon eine Leistung dünken. Wie manches mufste da ausgeschieden oder enger gefafst, wie »mancher liebgewordene Zopf abgeschnitten werden«. Insbesondere ist die politische Geschichte, »die Geschichte der äufseren Schicksale«, wie Blume sagt, sehr verkürzt, und in eben diesem Umstande liegt der Hauptwert des Biedermannschen Buches.

Allerdings, wer die zahlreichen Geschichtswerke des 83jährigen Gelehrten, wer namentlich seine methodischen Schriften zum Geschichtsunterrichte kennt, der wufste schon im Voraus, wefs Geisteskind der vorliegende Leitfaden ist. »Er ist nach kulturgeschichtlicher Methode bearbeitet« heifst es in der Vorrede, und dieser Ausdruck sagt genug.

In der Schule, so spricht sich Biedermann selber in der Vorrede zu seinem Buche über diesen Punkt aus, wo wir es wesentlich mit dem Nachwuchs unseres Bürgertums zu thun haben, scheint mir diese Methode ganz besonders angebracht, eine Methode, welche neben den äufsern Schicksalen unsers Volkes auch das innere Volks- und Kulturleben eingehend berücksichtigt. Oder sollte nicht für diese Kreise unsrer Jugend ein Geschichtsunterricht sich fruchtbar erweisen, der, wenn auch nur in gedrängter Übersicht, Auskunft gebe über die Entstehung und Entwicklung des deutschen Städte- und Bürgertums, über die wichtige Rolle, die dasselbe im Verlauf unsrer vaterländischen Geschichte gespielt, über das Verhältnis der verschiedenen Stände zu einander, über die Herausbildung von Handel und Gewerbe, über die mancherlei Erfindungen und Entdeckungen, in

denen unser Volk einen rühmlichen Wettbewerb mit anderen Völkern bestanden hat, über die hervorgetretenen sozialen Gegensätze und die Veranstaltungen zu ihrer Ausgleichung und über ähnliches mehr? Ja, sollte nicht ein Unterricht, welcher dem künftigen Kaufmann in dem kühnen Unternehmungsgeist der Hansa, dem künftigen Gewerbetreibenden in dem Aufschwunge des 15. und 16. Jahrhunderts, dem künftigen Bürger in den vielen erhebenden Zügen thatkräftiger und aufopfernder Bürgertreue nachahmenswerte Beispiele vor Augen führt, sollte er nicht auf die Charakterbildung des nachwachsenden Geschlechts von nachhaltig wohlthätigem Einflusse sein?«

Die Art und Weise, wie Biedermann sein Ziel zu erreichen sucht, ist trefflich gelungen. Das kulturgeschichtliche Moment ist nämlich nicht von der politischen Geschichte getrennt, wie dies in den Werken vieler Schulmänner (Kirchmann, Kappes, Blume) der Fall ist, sondern beides ist organisch verbunden, und damit steht der Verfasser auf dem Standpunkte der heutigen Methodik, wie er von A. Richter, Krieger, Rusch u. a. vertreten wird. Die verschiedensten Seiten des kulturgeschichtlichen Lebens werden berücksichtigt, zwar nicht nach einem starren Schema, wie dies z. B. Blume in seinem Werke »Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes« thut, sondern lediglich nach der Zeitfolge. Nichtsdestoweniger finden sich in Biedermanns Buch jene fünf Seiten der »zuständlichen Geschichte« nach Blumes Gruppierung, nämlich das staatliche, gesellschaftliche, religiöse, geistige und wirtschaftliche Leben, hinlänglich berücksichtigt. So handeln das 6., 7., 29., 32., 34. und 36. Kapitel vom staatlichen Leben, das 8., 11., 13. und 15. vom gesellschaftlichen, das 5., 9., 14., 16. und 17. vom religiösen, das 13. und 39. vom geistigen und das 12. und 30. Kapitel vom wirtschaftlichen Leben. Durch diese stete organische Verbindung des Zuständlichen mit dem Thatsächlichen, des Gewordenen mit dem Werdenden verschmelzen die einzelnen geschichtlichen Vorstellungen zu Vorstellungsmassen, die bei den Schülern lebhaftes Interesse erregen und darum fester im Gedächtnisse haften.

Das Buch bringt ferner den Beweis dafür, dafs die kulturgeschichtlichen Momente weder so schwer begreiflich oder gar unverständlich für Schüler der Volksschule sind, wie manche Gegner vorgeben, noch des Interesses für sie entbehren — sobald sie nur auf die rechte Weise, im rechten Zusammenhange ihnen vorgetragen werden. Das politische Moment geht bei dieser Methode keineswegs verloren, aber es wird auf das ihm gebührende Mafs beschränkt. Einem

Rezensent in der „Pädagogischen Zeitung“ ist diese Beschränkung noch nicht stark genug; uns scheint aber dieses „Zugeständnis an die herrschende Strömung“ ein mit gutem Bedacht gewähltes Mittel zu sein, um den Schritt von der bisherigen Methode im Geschichtsunterrichte zur neuen möglichst zu überbrücken, um auch denen den Übergang zu erleichtern, die dem Neuen noch mit Vorsicht oder gar Mifstrauen gegenüber stehen. Ein solches Mifstrauen ist allerdings nicht gerechtfertigt, denn die kulturgeschichtliche Methode bringt uns nichts Neues. Wie schon A. Richter („Pädag. Zeit- und Streitfragen“, 2. Heft) ausgeführt hat, ist die Forderung, die Kulturgeschichte in der Volksschule zu berücksichtigen, so alt, wie der Geschichtsunterricht überhaupt.

II.

Doch nun genug von Biedermanns Leitfaden. Schon bald nach seinem Erscheinen erhielt er einen Mitbewerber, und zwar einen ebenbürtigen, in dem Buche: „Deutsche Geschichte nach den Forderungen der Gegenwart von Weigand und Tecklenburg“.

Vorab auch hier einiges über die Entstehung des Leitfadens! Herr H. Weigand hatte es vor einiger Zeit übernommen, auf der Hannoverschen Provinzial-Lehrerversammlung Leitsätze für die Abfassung einer „Deutschen Geschichte“ aufzustellen und zu begründen. Die Versammlung war von etwa 1000 Lehrern besucht. Die Leitsätze wurden gebilligt, und Herr Weigand erhielt den Auftrag, auf Grund derselben eine deutsche Geschichte auszuarbeiten. Die Leser dieser Zeilen werde ich für dieses Buch von vornherein günstig stimmen, wenn ich darauf hinweise, dafs es, im Januar dieses Jahres zuerst erschienen, schon jetzt in zweiter Auflage vorbereitet wird. Das ist genug des Lobes!

Die Verfasser teilen den Stoff in 10 Gruppen, anlehnend an Biedermann, der (in seiner Schrift: Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zur Abhilfe) zwölf grofse Kulturbilder festsetzt. Es sind folgende: Die Zeit des Heidentums; die Zeit des Kampfes zwischen Heidentum und Christentum; die Zeit der Lehnherrschaft; die Zeit des Verfalls der Kaisermacht; die Zeit der Reformation; die Zeit des dreifsigjährigen Krieges; die Zeit der Fürstenmacht; die Zeit der Fremdherrschaft; die Zeit des Ringens nach Einheit und Freiheit; die Gegenwart. Die Einteilung ist eine glückliche zu nennen, weil sie nicht nach Fürstenhäusern oder Regierungszeiten, sondern nach den treibenden Ideen erfolgt ist.

Der Inhalt der einzelnen Abschnitte ist reich und wohl-

gewählt. Jeder Abschnitt, und sei er auch noch so klein, ist unter eine besondere Überschrift gebracht, wodurch die Übersicht und das Lernen sehr erleichtert werden. Um ein Bild von der Reichhaltigkeit der einzelnen Zeitperioden zu geben, mögen hier die Paragraphen der zweiten Periode stehen: Ausbreitung und äufsere Ordnung der christlichen Kirche; König Chlodewig; Bonifatius; Bistümer und Klöster; Kloster- und Domschulen; Verbesserung des Ackerbaues und der Viehzucht durch die Klöster; die Dorfkirche; Karl der Grofse; die Gauverfassung; die Königs- und Grafengerichte; Karls Kriege gegen die Sachsen; wie die Sachsen Christen wurden.

Diese Aufzählung zeigt zugleich, wie sehr die Kulturgeschichte, wie wenig dagegen die politische berücksichtigt wurde, und wie beide in organischen Zusammenhang gebracht sind, so dafs die Kulturgeschichte nicht ohne die politische gelernt wird. Hierin also folgt der Leitfaden von Weigand-Tecklenburg dem Biedermannschen. Bezüglich der politischen Geschichte gehen aber Weigand-Tecklenburg noch einen Schritt weiter als Biedermann, so dafs es uns scheinen will, als sei sie doch zu sehr beschnitten. Es will uns z. B. nicht gefallen, dafs die Könige Friedrich Wilhelm II. und Friedrich Wilhelm IV. gar keine Aufnahme gefunden haben und Friedrich III. so wenig berücksichtigt ist. Die Kaiserliche Ordre vom 1. Mai 1889 und das sog. Ergänzungsheft zeigen uns hier einen Weg, den ein preufsischer Lehrer nicht aufser acht lassen darf. Würde es sich nicht auch empfehlen, die Kulturverhältnisse, die im Anschlusse an eine politische Persönlichkeit besprochen werden, auch in den Überschriften als zu dieser Persönlichkeit gehörig zu kennzeichnen? Ich denke dabei besonders an die zweite Zeitperiode.

Die Kriege sind in dem Buche von Weigand-Tecklenburg nicht ausführlich geschildert worden. Gott sei Dank! Gleiches Schicksal hat auch die Geschichtszahlen ereilt. Ihre Zahl ist klein, manchem vielleicht zu klein, den Beifall des Rezensenten aber hat das Buch auch in diesem Punkte. Biedermann beschränkt zwar auch die Geschichtszahlen, manchmal folgen oft drei, vier, einmal sogar zehn Seiten ohne eine Geschichtszahl; doch sind meines Erachtens der Zahlen immer noch zu viel. Weigand-Tecklenburg verdienen hier den Vorzug vor Biedermann.

Das soziale Element unserer Geschichte steht überall im Vordergrunde. Die Volkswirtschaftslehre ist angemessen berücksichtigt worden, ebenso die Gesetzeskunde. Meist ist der Wortlaut des Gesetzes beibehalten worden (was gewifs allgemeinen Beifall finden wird), doch nicht überall. So meine

ich, hätte bei No. 94: Die Vollendung der Bauernbefreiung, das betreffende Edikt Friedrich Wilhelms III. vom 9. Oktober 1807 gröfsere und wörtliche Verwendung finden können, etwa die Paragraphen 1, 2, 4, 10, 11 und 12. Die Arbeitergesetze sind nicht aufgenommen, weil »eine vollständige Umarbeitung derselben bevorstehe«. Biedermann hat die Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde fast gar nicht berücksichtigt.

Einen grofsen Vorzug besitzt das Weigand-Tecklenburgsche Buch vor dem Biedermannschen noch durch die sorgfältige und reiche Berücksichtigung der Quellen. Die Benutzung der Quellen beim Geschichtsunterrichte ist eine Forderung, die besonders in den letzten Jahrzehnten erhoben wurde. Männer wie Peter, Herbst, Baumeister, Weidner, Willmann, Krieger, A. Richter, Blume, Schilling, Schumann-Heinze u. a. haben in dieser Richtung durch Wort und Schrift gewirkt; Quellenbücher, Quellen-Lesebücher zum Gebrauche beim Unterrichte sowohl für die Hand des Lehrers als die der Schüler sind erschienen (so von Herbst, Schilling, Richter, Prinz, Blume, Heinze, Erler, Sevin, Krämer, Zurbonsen, Lanz u. a.) und erweisen sich als praktisch brauchbare und veranschaulichende Mittel beim Geschichtsunterrichte. Auch methodische Abhandlungen und Schriften über den Gebrauch der Quellenstücke beim Unterrichte sind vielfach veröffentlicht (von Herbst, Richter, Krieger, Blume, Schilling u. a.), so dafs ein Geschichtsunterricht, ein Geschichtsleitfaden, der Anspruch darauf machen will, auf der Höhe der methodischen Bewegung zu stehen, nicht mehr die Quellen aufser acht lassen darf. Weigand-Tecklenburg haben diese Forderung erfüllt, und das gereicht dem Buche zu besonderer Empfehlung. Doch möchte ich mir erlauben, auf folgendes hinzuweisen.

Sollte es sich nicht empfehlen, die Quellensätze als solche zu kennzeichnen, und auch anzugeben, woher sie genommen sind? Dadurch wird der Schüler vielleicht angeregt, auch aufserhalb der Schule in einem Geschichtsschreiber zu lesen. »Wenn es aber dem Lehrer gelingt, auch nur einen deutschen Geschichtsschreiber den Schülern lieb und wert machen, so dafs sie auch dann noch zu ihm zurückkehren, wenn sie der Schule bereits entrückt sind, dann darf er sich gestehen, dafs er den Zweck der Quellenbenutzung erreicht hat« (Krieger). Wäre es ferner nicht besser, auch den Wortlaut der Quellen stets wiederzugeben? Die Verfasser haben geglaubt, hin und wieder die Quellen überarbeiten zu müssen. Wir halten es mit Eberhardt, der da sagt: »Die Sprache der Quellen ist im allgemeinen die der Kinder im

besten Sinne des Wortes. Mag das Archäisierende der Sprache im Anfange etwas ungewohnt sein; nur Mangel an Verständnis wird die Sprache der Bibel und Herodots für Kinder zu hoch liegend finden. Darum meinen wir, sollte für die ersten sieben Nummern wörtlich des Tacitus Germania gesetzt werden, für No. 12 das betr. Kapitel aus Gregor von Tours Zehn Bände fränkischer Geschichte, bei No. 18 aus Einhard etwa Kapitel 22, 23, 24, 25, 26, bei No. 67 aus dem Simplicissimus das 4. Kapitel im ersten Buche.

Die Heimats- und Ortsgeschichte ist in dem Buche nicht berücksichtigt worden. Doch wollen die Verfasser den Stoff für die Provinz Hannover in einem Heftchen als Anhang beifügen (soll bis Pfingsten erscheinen), und sie hoffen, auch für die übrigen Teile des Reiches geeignete Bearbeiter zu gewinnen. Für die Rheinprovinz ist ein solcher bereits gefunden. Die Anhänge sollen den Umfang von zwei Druckbogen nicht überschreiten, so dafs sie für 0,15 M. bis 0,20 M. abgegeben werden können.

Vorstehende Ausführungen werden den Verfassern beweisen, ein wie grofses Interesse ihre Arbeit uns abgerungen hat. Die Ausstellungen vermögen der Güte derselben keinen Abbruch zu thun. Möge das Buch die verdiente Verbreitung finden, möge es in recht vielen Schulen zur Einführung gelangen, der Jugend zum Nutzen, dem Vaterlande zum Heile, dem Lehrer zur Befriedigung und den Verfassern zu einiger Genugthuung für den Fleifs und die Treue, die sie auf dieses treffliche Hilfsmittel verwandt haben!

Pädagogische Umschau.

Vom Herausgeber.

I.

Schlufs des Schuljahres! Erleichtert atmen Leiter und Lehrer auf, wenn die letzten Wochen des Schuljahres mit ihren Zeugnis- und Versetzungskonferenzen, den Besuchen der Eltern, die gerade vor Ostern oft ein merkwürdiges, bis dahin leider meist nur im Verborgenen blühendes Interesse für die Schularbeit ihrer Lieblinge zeigen, und mit all den anderen aufregenden Arbeiten, die der Abschlufs der Jahresbilanz unvermeidlich mit sich bringt, vorüber sind. Censuren und Versetzungen sind Erfindungen, über deren Wert die Ansichten in den Interessentenkreisen sehr weit auseinandergehen; denn auch die schönste Censur taugt nichts, wenn — man sie nicht bekommt. Und das passiert ja mitunter! Die Helden Homers können vor Beginn ihrer Kämpfe nicht lebhafter miteinander diskutiert haben, als heute nach der Verteilung der Censuren über die Würdigkeit der Censuren-Empfänger verhandelt wird. Dafs es uns Lehrern am allerliebsten wäre, wenn wir nur vortreffliche Zeugnisse verteilen könnten, das will vielen nicht einleuchten, und sie zerbrechen sich den Kopf, warum sie immer mit einer hohen Nummer herauskommen. Es sind oft Tage der Spannung und des Unbehagens, diese Tage nach Schlufs des Schuljahres, und der Vater redet wohl einen lauteren und energischeren Ton, als dem Herrn Sohn und der Fräulein Tochter lieb ist. Und allerlei fürchterliche Ankündigungen werden laut. Leicht könnte es auch manchem Guckindiewelt schlimm ergehen, wenn am Schlufs aller Betrachtungen über Sitzenbleiben und Versetztwerden, unverbesserliche Trägheit und unverständlichen Leichtsinn nicht die Mutter die schützende Hand über ihrem Lieblinge ausbreitete. »Sitzenbleiben müssen doch auch welche«, versichert ein resoluter Bursche. Nun also! Das fröhliche Osterfest mildert dann schon etwas den väterlichen Zorn, und mit dem heiligen Gelübde vermehrten Fleifses nimmt der eine seine alten Bücher wieder aus der Schulmappe, während der andere mit stolzem Gesichte sich über die Bücher für die neue Klasse neigt. Was man nicht alles lernen mufs!

Ja, die Jugend unserer Tage mufs viel lernen. Und doch läfst man sich dies noch gefallen, wenn sie sonst nur keine Sklavenketten zu tragen brauchte. Sind es aber nicht kleine Sklaven, von denen es in einem Berichte aus Brandenburg heifst:

„Von den 215 Nebenbeschäftigten unserer Schulen (12% der gesamten Schülerzahl) arbeiten 79 Kinder als Semmelausträger aus der 1.—6. Klasse, im Alter von 7—14 Jahren, von 4—7½ Uhr morgens, 13 als Kegelaufsetzer aus der 1.—4. Klasse, im Alter von 10—14 Jahren, von 2 Uhr nachmittags bis 12 Uhr nachts, 89 als Laufburschen aus der 1.—4. und 6. Klasse, im Alter von 9—14 Jahren, in der Zeit von 1 Uhr nachmittags bis 10½ Uhr nachts, 22 als Zeitungsausträger aus der 1.—6. Klasse, im Alter von 7—14 Jahren, von 6—10 Uhr abends, 32 als Kohlen- und Wasserträger, Orgeldreher, Kellner etc. aus der 1.—5. Klasse, im Alter von 10—14 Jahren, von 1 Uhr nachmittags bis 10 Uhr abends.

Wer hilft da? Staat und Gemeinde können nicht alles thun. Die Bestrebungen unserer Tierschutzvereine und die Tierfreundschaft in Ehren; aber sollte z. B. nicht einer alleinstehenden älteren Dame aus den höheren Ständen, deren ganzer Lebensinhalt darin besteht, täglich morgens den Kanarienvogel zu baden und mit dem Papagei zu tändeln und nachmittags den dicken Mops einige Stunden spazieren zu führen, damit er vor Fettleibigkeit nicht erstickt, mehr innere Befriedigung daraus erwachsen, wenn sie ein Menschenkind vor dem seelischen und leiblichen Verkommen errettete, indem sie ihm wenigstens einen Teil der den Tieren gespendeten Fürsorge zuwendete?

Ein derartiger Kinderschutzverein wirkt z. B. in England unter dem Protektorate der Königin mit grofsem Segen. Sein Ziel ist, zu erreichen, dafs sich das Leben eines jeden englischen Kindes zum mindesten erträglich gestaltet. Er hat dadurch grofse Erfolge erreicht, dafs er die Eltern zu vernünftiger Behandlung ihrer Kinder zu überreden suchte und diese nötigenfalls von ihnen erzwang. Einem soeben veröffentlichten Berichte entnehmen wir, dafs die Gesellschaft bisher in folgenden Fällen in Thätigkeit getreten ist: Es sind geschützt worden 106 161 Kinder vor Vernachlässigung und langsamem Verhungern, 41 226 vor roher Behandlung, 21 961 Kinder hat man der Strassenbettelei, 7053 beklagenswerte Mädchen einem unmoralischen Lebenswandel, dem sie vorzeitig in die Arme getrieben worden waren, entrissen, und endlich 3897 Kinder einer für sie unpassenden oder gefahrbringenden Beschäftigung entzogen; in 1067 Fällen endlich war infolge der vorhergegangenen Mifshandlungen ein ungünstiger Ausgang zu verzeichnen. Diese Zahlen reden eine beredte Sprache, und wir meinen, dafs auch in Deutschland auf diesem Gebiete endlich einmal etwas geschehen könnte.

Es will uns überhaupt scheinen, als ob die stolze Höhe, auf welche wir gelangt sind, auch eine gewisse Gefahr in sich birgt. Wir sehen zu viel auf uns selbst und zu wenig auf die anderen Nationen. Schon werden im Auslande Stimmen

laut, dafs die grofsen anregenden Gedanken auf dem Gebiete des Schul- und Erziehungswesens nicht mehr wie früher von Deutschland, sondern von Frankreich, England und den scandinavischen Ländern ausgehen. Was z. B. die Lüftung unserer Schulen anlangt, gewifs für die Gesundheit unserer Kinder keine ganz nebensächliche Frage, so können wir darin jedenfalls von England viel lernen. In den Verhandlungen der deutschen Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege zu Berlin gab Herr Dr. Kotelmann aus Hamburg sehr interessante Mitteilungen über: »Schulhygieinisches aus England«. In diesem Berichte heifst es Seite 3:

»Gute Luft erscheint dem Engländer für eine Schule so selbstverständlich, dafs er nicht begreift, wie wir in Deutschland nach dieser Richtung hin so sorglos sein können. Als ich auf der Fahrt von Harwich nach London dem Seminardirektor (Headmaster of the Normal School) der letzteren Stadt gegenüber safs, erzählte mir derselbe, dafs er soeben von einer Studienreise aus Deutschland zurückkehre. Er sei aber nicht weit über Hamburg hinaus vorgedrungen. Die Luft in den dort von ihm besuchten Volksschulen sei so verdorben gewesen, dafs er es nicht länger als einige Tage ausgehalten und sich dann nach Malente, einem kleinen Orte der holsteinischen Schweiz, begeben habe. Hier aber sei er von dem Regen in die Traufe gekommen. In den Klassen hätten 80 Schüler und mehr gesessen und durch ihre Ausdünstungen ihm den Atem benommen. Seine Hochachtung vor den deutschen Schulen, so versicherte er einmal über das andere sehr erregt, sei für immer dahin«.

Das mag etwas übertrieben sein; aber im allgemeinen dürfte das Urteil zutreffen.

2.

Der neue Entwurf des preufsischen Lehrerbesoldungsgesetzes scheint wirklich zur Annahme zu gelangen, und so wird wenigstens dieser Teil der Volksschulverwaltung geregelt werden, ehe das Ende des Jahrhunderts herannaht, dessen Anfang den ersten Versuch zur gesetzlichen Regelung des preufsischen Schulwesens sah.

Es war am 10. Februar 1801,[1]) als der Chef des Oberschulkollegiums, Minister von Massow, dem Könige Friedrich Wilhelm III. ein Schriftstück überreichte, die Grundlinien zu einer gesetzlichen und einheitlichen Regelung des Schulwesens in Preufsen betreffend. Der König liefs infolgedessen Erhebungen anstellen: da kamen die Jahre 1806 und 1807, und der Entwurf — wanderte zu den Akten!

Auf Befehl desselben Königs arbeitete in den Jahren 1817 bis 1819 eine Kommission den Entwurf eines allgemeinen Unterrichtsgesetzes aus; es wurden darüber bereits Verhandlungen mit den Provinzialregierungen gepflogen; aber die hereinbrechende Reaktion der zwanziger Jahre machte die Arbeit stocken, und der Entwurf — wanderte zu den Akten!

[1]) Vgl. L. Clausnitzer, Geschichte des preufsischen Unterrichtsgesetzes.

Unter Friedrich Wilhelm IV. suchte der Minister Eichhorn das Ziel auf dem Wege provinzieller Gesetzgebung zu erreichen. Schon war 1845 die Schulordnung für die Provinz Preufsen sanktioniert, schon war die königliche Genehmigung erteilt, die Entwürfe für die übrigen sieben Provinzen den betreffenden Provinziallandtagen vorzulegen: da brachen die Wogen von 1848 herein, und die sieben Entwürfe — wanderten zu den Akten!

Auf grund des Art. 26 der revidierten Verfassung vom Jahre 1850 stellte der Minister v. Ladenberg nach eingehenden Konferenzen mit Sachverständigen in demselben Jahre einen Unterrichtsgesetzentwurf auf. Das Werk schien endlich zu gelingen: da kam Herr v. Manteuffel und die Reaktion, und der Ladenbergsche Entwurf — wanderte zu den Akten!

Herr v. Bethmann Hollweg begann unter König Wilhelm I. die Sisyphusarbeit von neuem; nur mit Mühe umsegelte sein Entwurf die Klippen im Staatsministerium. Als aber der Militärkonflikt ausbrach und die neue Aera 1862 den Weg alles Fleisches ging — da wanderte auch mit ihr der Entwurf zu den Akten!

Die neue Ordnung der Dinge nach 1866 drängte auch Herrn v. Mühler zu gesetzgeberischen Thaten. Nachdem er 1867 und 1868 mit Spezialgesetzen Fiasko gemacht hatte, trat er 1869 mit einem vollständigen Unterrichtsgesetze in die parlamentarische Arena. Das Werk, das seinen Meister, wenn auch nicht lobte, so doch kennzeichnete, wurde schon in den Kommissionsverhandlungen als Totgeburt behandelt; die Session ward geschlossen, und der Entwurf — wanderte zu den Akten.

Die Aera Falk in den siebziger Jahren blieb schon in den Vorarbeiten zu einem umfassenden Unterrichtsgesetze stecken. Und wie es dann den Entwürfen von Gofsler und Zedlitz ergangen hat, das lebt ja noch in aller Erinnerung.

Gebrannte Kinder scheuen das Feuer! Die heifsen Kämpfe um die prinzipiellen Fragen, die bei einem allgemeinen Unterrichtsgesetze zum Austrage kommen müssen, wagt heute niemand zu erneuern, und nun sucht man auf dem Wege der Spezialgesetzgebung wenigstens die dringendsten Bedürfnisse zu befriedigen. So ist schon das Pensionswesen der Volksschullehrer geregelt, und so hofft man durch den neuen Entwurf nun auch ihr Diensteinkommen gesetzlich zu fundieren.

Freilich zu grofsen Jubelhymnen geben die Bestimmungen des Gesetzes keinen Anlafs; 900 M. Grundgehalt und 720 M. Alterszulagen in 31 Dienstjahren nebst freier Wohnung oder Wohnungsentschädigung ist auch in den billigsten Orten kaum ausreichend, um damit auch nur die allerdringendsten Bedürfnisse einer Familie zu bestreiten. Offenbar war aber für jetzt nicht mehr zu erreichen, und so müssen die Lehrer das Gesetz nehmen, wie es ist. Es schafft wenigstens endlich für die Besoldung eine gesetzliche Grundlage und einen festen Rahmen,

der später weiter ausgebaut werden kann, wenn auch in Preufsen die Kulturaufgaben nicht mehr leiden.

Der gröfste Stein des Anstofses in dem Entwurfe ist die Bestimmung, dafs den grofsen Städten die Staatsbeiträge fortan nur bis zu 25 Schulstellen bezahlt werden sollen; auch die Flickarbeit der Kommission hat in diesem Punkte wenig gebessert. Nicht nur für die gröfseren Städte, sondern auch für die ganze Entwickelung unseres Schulwesens hat diese geplante Verschiebung der Schullasten ihre ernste Bedeutung. »Nun wird dem in reichen Stadtkommunen vielfach betriebenen Luxus auf dem Gebiete der Volksschulen einigermafsen gesteuert«, rief nach der Veröffentlichung des Entwurfes die »Konservative Korresp.« triumphierend aus; nebenbei bemerkt, spricht sich in diesem Worte wieder einmal die ganze Bildungsfeindlichkeit des waschechten Konservatismus aus. Wir haben manche städtische Volksschule kennen gelernt, von Luxus aber auch nicht die Spur gefunden. Aber darin hat die »Kons. Korresp.« recht, sollten diese Bestimmungen der Vorlage Gesetzeskraft erlangen, so kann ein Stillstand auf dem Gebiete des städtischen Schulwesens nicht ausbleiben; denn Summen, wie sie hier genommen werden, fallen in dem Haushalte jeder Stadt schwer ins Gewicht, besonders dort, wo eine starke Fabrikbevölkerung eine geringe Steuerkraft bedingt. Der nachhaltige Unwille, der sich notgedrungen den grofsen Kommunen bemächtigen mufs, wird sich aber nicht nur auf das städtische, sondern auf unser gesamtes Schulwesen wie ein Meltau legen; denn die grofsen Kommunen sind es doch von jeher gewesen, die auf dem Gebiete des Volksschulwesens vorbildlich, aneifernd und anspornend gewirkt haben. Oder sollte im Ernste jemand glauben, dafs nun die kulturell rückständigen kleineren Orte die Schul-Vorbilder des Staates werden wollen oder können? Werden darum diese Bestimmungen nicht noch in letzter Stunde geändert, so geht unser Volksschulwesen einer trüben Zukunft entgegen.

Das preufsische Volksschulgesetz, und sei es auch nur ein Teil desselben, scheint das eigentümliche Geschick zu haben, dafs sich stets die Geister an ihm scheiden müssen. Wegen der ungleichmäfsigen Belastung von Stadt und Land werden wahrscheinlich die liberalen Parteien, die doch stets noch am meisten für die Lehrer eingetreten sind, das Gesetz ablehnen, während die Conservativen und das Centrum es zur Annahme bringen werden. »Linker Hand, rechter Hand — alles vertauscht!«

Auch in den Lehrerkreisen hat der Entwurf manche Erscheinungen zu Tage gefördert, über die der Berichterstatter lieber stillschweigend hinwegginge. Welche Disciplinlosigkeit mufs doch in unserem Stande herrschen, dafs dem Abgeordnetenhause eine solche Unmenge von Einzelpetitionen zugehen konnten, die sich

noch dazu oft widersprechen! Ich möchte blofs wissen, wozu wir unseren Landeslehrerverein haben, wenn jeder auf eigene Faust handelt und nach Sonderinteressen strebt? Wie schwierig die Petenten es dem Landeslehrerverein machen, mit seiner Petition durchzudringen, scheinen sie gar nicht zu ahnen. Die einzelnen Vereine sollten nur das Petitionieren an das Abgeordnetenhaus unterlassen, wohl aber sich mit dem Abgeordneten ihres Kreises in Verbindung setzen und ihm die Punkte der Gesamtpetition aus ihren Verhältnissen heraus erklären und ans Herz legen. Das hiefse praktische Politik treiben!

Zu unangenehmen Auseinandersetzungen in der Presse hat insbesondere die Einzelpetition des »Preufs. Rektorenvereins« geführt. Es ist wahr, sie tritt an manchen Stellen selbstbewufst und »standesgemäfs« auf. Auch uns ist insbesondere der Nachsatz in der Begründung, »sondern ihm ein Gehalt auszuwerfen, wie es seiner amtlichen und seiner gesellschaftlichen Stellung entspricht«, aufgefallen. Die Petition verlangt demgemäfs ein höheres Grundgehalt, so dafs auch der jüngste Rektor gehaltlich höher stehe, als der älteste Klassenlehrer. Nach 15 Dienstjahren als Rektor soll $^4/_3$ des Grundgehaltes erreicht sein.

Es war zuerst Pastor Seyffarth, ein sonst sehr gutmütiger, gemächlicher Mann, der über diese Petition in hellen Zorn geriet und mit wahren Keulenschlägen über die Rektoren herfiel. Am deutlichsten sagt er ihnen seine Meinung in folgendem Absatze:

»Das meine Herren, ist aber auch nicht der Weg, auf dem Sie etwas erreichen. Es ist der nackte Egoismus, der aus Ihrer Petion spricht, ja es ist mehr, es ist Überhebung! Welche besondere gesellschaftliche Stellung haben Sie denn vor Ihren Herren Kollegen vorvoraus? Ich weifs keine, und bin doch auch 20 Jahre lang einer der Ihren gewesen. Wissen Sie denn, was in Ihrem Verlangen liegt? Das alte Horazische »*odi profanum vulgus et arceo*« (ich verabscheue das gewöhnliche Volk und halte es mir fern) ist nichts gegen Ihre Erhabenheit. Das stöfst ab und mufs abstofsen, nicht blofs Ihre Kollegen, die Sie durch eine solche Herabsetzung tief verletzen, sondern alle edeln Menschen. Und glauben Sie, dafs Sie damit im Abgeordnetenhause Eindruck machen werden? Wenn Ihre Petition in der Kommission überhaupt berücksichtigt wird, dann geschieht es gewifs nur, um sie als ungeeignet fürs Plenum zu bezeichnen, und Sie können noch froh sein, wenn im Plenum von einem Abgeordneten Ihre »besondere gesellschaftliche Stellung« nicht zum Gegenstand einer »besonderen Berücksichtigung« gemacht wird, denn dann haben Sie zum Schaden noch die Blamage.«

Wir stehen durchaus nicht auf dem Standpunkte, den die Petition des »Preufs. Rektorenvereins« vertritt. Weil wir den Rektoren keine besondere gesellschaftliche Repräsentationsstellung beizumessen vermögen, so wünschen auch wir keine gesonderte Rektoren-Gehaltsskala, sondern eine Funktionszulage, die ja recht anständig bemessen sein könnte. Über die $^4/_3$ des Grundgehaltes nach 15 Dienstjahren erhitzen wir uns allerdings nicht;

man kann die Forderung unbescheiden und bescheiden nennen: »oxorbitant« ist sie jedenfalls nicht.

Kurz und gut, Grund zu sachlichen Auseinandersetzungen, ja auch zu einer kleinen Kontroverse ist in der Petition der Rektoren entschieden gegeben. Aber mit der »Schles. Schulztg.« müssen auch wir bekennen: dafs wir nun mit einem Male in der »Preufs. Schulztg.« eine so unvergleichlich scharfe Philippika des Herrn Pastor Seyffarth finden mufsten, war uns überraschend. Auch uns erscheinen die Kanonenschläge gegenüber der einzuschiefsenden Wand im Übermafs stark aufgewandt und einzelne Ausdrücke direkt abstofsend, so dieser: »Gesellschaftliche Stellung? Schöne Gesellschaft das!«[1])

Die Form der Seyffarthschen Beurteilung berechtigte die Angegriffenen zu einer temperamentvollen Entgegnung, wenn ihnen eine solche zweckmäfsig erschien. Die Erwiderung des Rektors Bertz, des Vorsitzenden des »Preufs. Rektorenvereins«, überstieg jedoch wiederum alles Mafs. Persönliche hämische Angriffe können niemals Sympathieen erwecken. Seyffarth höhnend den »grofsen Pestalozzi-Forscher«, den »Pontifex« zu nennen — das macht eine Sache nicht besser.

Der Preufs. Rektorenverein war bei jener Petition entschieden nicht wohl beraten. In der Kommission zur Beratung des Lehrerbesoldungsgesetzes mifsbilligte auch der Kultusminister, dafs die Rektoren vielfach die Neigung zeigten, sich derart, wie es hier und da geschehen, aus dem Lehrerstande herauszuheben.

Andererseits ist den Rektoren in dem Charlottenburger Magistrat ein Bundesgenosse entstanden. In einer Petition desselben, unterschrieben von Oberbürgermeister Fritzsche, heifst es:

»Fast noch befremdlicher sind die Bestimmungen über das Diensteinkommen der Rektoren, die zum Schaden ihrer Autorität geradezu degradiert und dem Gros der ihnen untergestellten Lehrpersonen eingereiht wurden. Sie sollen, ungeachtet der an ihre Befähigung zumal in grofsen Gemeinden zu stellenden wesentlich höheren Anforderungen, nur als gewöhnliche Elementarlehrer mit »Funktionszulagen« in Betracht kommen.«

[1]) Nachträglich finde ich in der »Preufs. Schulzeitung« eine Erklärung Seyffarths, in der er den obigen Satz also interpretiert: »Hier ist unter der Gesellschaft durchaus nicht der Rektorenverein gemeint, sondern die Gesellschaft überhaupt, und der Sinn ist: Wenn in der Gesellschaft eine solche Interessenpolitik getrieben wird, wenn jeder nur das Seine sucht, wenn einer sich über den andern erheben will, so hört überhaupt das gesellschaftliche Leben auf. Es war gar nicht meine Absicht, zu beleidigen, als ich jenes Wort schrieb, ich wollte heilen, und wenn ich etwas scharf in diesen Krebsschaden einschnitt, wenn ich vielleicht auch etwas gesundes Fleisch berührte, so war das durch die Sachlage geboten, denn ich halte den Schaden, wenn er sich in der Lehrerschaft weiter ausbreitete, geradezu für zerstörend, für tötlich.« Jedenfalls ist der Gedanke dann unglücklich ausgedrückt gewesen!

»Gott behüte uns vor unseren Freunden!« mögen nur die Rektoren angesichts dieser Leistung ausrufen. Fast scheint es, als ob die ganze Welt heutzutage hochgradig nervös geworden ist.

Was hat nun der nüchterne Beobachter zu diesem häuslichen Streite zu sagen? Es mag ja nicht wenig eitle, aufgebläht schnarchende Schulpaschas geben; das eine aber läfst sich getrost behaupten: Die Mehrzahl hält treu zu ihrem Fleisch und Blut! Und den eitlen Schulmonarchen steht auch eine verhältnismäfsig ebenso grofse Zahl anspruchsvoller Lehrer gegenüber, die sich ungemein schwer jemandem unterordnen, der ihres gleichen ist, und jedem eine bessere Stellung gönnen, nur nicht ihrem Kollegen.

Hier wie da fehlt leider auch in unserem Stande das Gefühl für gesellschaftlichen Takt, die »Erziehung der Kinderstube«; wenn jeder s e i n e Individualität, seine Meinung, seine Interessen allein zur Geltung bringen will und in verletzender Weise sich als die Ausgeburt aller Weisheit hinstellt, so ist kein harmonisches Zusammenwirken möglich. »Dafs du verdirbest, Israel, ist deine eigene Schuld!«

Sollte denn wirklich das stachelichte Poem die Wahrheit sagen:

»Wenn einer menschlich als Mensch gefehlt,
Wer hat ihn am ersten sich erwählt
Zu spottender Splitterrede
Und grimmiger Zungenfehde?
Wer ruft ihm das lauteste »Schuldig« entgegen?
D i e H e r r e n K o l l e g e n!

Hat einer sich kämpfend hervorgethan
Auf mühsam erklommener Ehrenbahn,
Wer wagt es, mit Dornenkronen
Den wack'ren Streiter zu lohnen?
Wen sieht er voll giftigen Neid's sich regen?
D i e H e r r e n K o l l e g e n!

Wir können und wollen es trotzdem und alledem nicht glauben.

Doch wenden wir uns von diesem Gegenstande, der für uns nun abgethan ist, obgleich sicherlich noch Erklärungen und Gegenerklärungen in beängstigender Fülle folgen werden, zu zu einem anderen erfreulicher Natur, der endlich definitiv nach unseren Wünschen geregelt ist. Unterm 12. März veröffentlichte nämlich das »Armee-Verordnungsblatt« die Namen der 114 preufsischen Lehrerseminare, die zur Ausstellung von Zeugnissen über die wissenschaftliche Befähigung für den e i n j ä h r i g - f r e i w i l l i g e n M i l i t ä r d i e n s t berechtigt sind. Wir wollen uns die Freude darüber auch nicht durch die Bemerkung des Herrn v. Bötticher verderben lassen, der da meinte, nun habe die liebe Seele ja wohl Ruhe! Wenn irgend wo, so war diese Bemerkung hier nicht am Platze.

Umschau in Nachbargebieten.

Von **R. Dietrich** in Kandern.

I.

Seit ein paar Monaten reden die Zeitungen von der amerikanischen »Monroe-Doktrin«. Unseren Lesern wird es daher nicht unlieb sein, wenn wir ihnen jene Lehre in geschichtlicher Beleuchtung vorführen und damit erst recht verständlich machen (auf Grund eines Aufsatzes von Franz Pätow in der Gegenwart 1896, Nr. 8). — Es ist — beginnt unser Gewährsmann — noch immer vielfach die Ansicht verbreitet, als ob die aus der sogenannten Monroe-Doktrin für die Politik der Vereinigten Staaten von Nordamerika als mafsgebend hergeleiteten oder herzuleitenden Grundsätze den Beschlüssen eines nordamerikanischen Kongresses oder besonderen Verträgen entspringen. Und doch ist dies keineswegs der Fall; es liegen jener Doktrin so wenig bindende Beschlüsse der höchsten Staatskörperschaften, als Verträge zu Grunde; sie beruht nur auf dem Inhalt einer von dem Präsidenten Monroe am 2. Dezember 1823 an den Kongrefs erlassenen, den Charakter einer Thronrede tragenden Botschaft, in der ihr Verfasser die damaligen inneren Verhältnisse der Union darlegt und die Stellung bezeichnet, welche die Union der Politik der europäischen, zu einer »Allianz« vereinigten Grofsmächte gegenüber einzunehmen habe. — Monroe wurde zu seinen Äufserungen über den zweiten Punkt hauptsächlich veranlafst durch das Eingreifen der verbündeten Mächte in die spanischen Wirren. Er erblickte darin ein unberechtigtes Sicheinmischen fremder Mächte in die inneren Angelegenheiten eines Volkes, das seine Staatsordnung in einer den Anschauungen dieser Mächte entgegenstehenden Weise gestalten wollte. Es handelte sich um die Unterdrückung freiheitlicher Regungen in Spanien, durch die sich die europäischen Regenten gefährdet glaubten. Da nun die nordamerikanische Union durch eine Revolution sich vom Mutterlande losgelöst und selbständig gemacht hatte, so konnte allerdings der junge Staatenverband die Befürchtung

nicht unterdrücken, dafs es gelegentlich den europäischen Mächten einfallen könne, die ihnen durchaus mifsliebige freiheitliche Schöpfung jenseit des Ozeans wieder zu beseitigen, indem sie mit vereinten Kräften an deren Stelle eine Staatsordnung einsetzten, wie sie ihren Anschauungen entsprach. — Monroe fand es dem gegenüber angezeigt, »als den die Rechte und Interessen der Vereinigten Staaten umfassenden Grundsatz festzuhalten, dafs die amerikanischen Kontinente auf Grund der freien und unabhängigen Gestaltung, die sie angenommen haben und aufrecht erhalten, künftig nicht mehr für Kolonisationszwecke irgend einer europäischen Macht in Betracht gezogen werden dürfen«. Ferner wird erklärt, »dafs wir jeden Versuch ihrerseits (der europ. Mächte), ihr System auf irgend einen Teil dieser Hemisphäre übertragen zu wollen, als gefahrdrohend für unsern Frieden und unsere Sicherheit ansehen müfsten. Wir haben uns in die bestehenden Kolonien oder Niederlassungen irgend einer europäischen Macht nicht eingemischt und werden uns auch nicht einmischen. Aber was die Staaten anbetrifft, die ihre Unabhängigkeit erklärt und sie aufrecht erhalten haben, und deren Unabhängigkeit wir nach reiflicher Erwägung und gerechten Grundsätzen anerkannten, so können wir irgend welche Einmischung seitens einer europäischen Macht, um sie zu unterdrücken oder um in irgend einer Weise ihr Geschick zu beeinflussen, von keinem andern Gesichtspunkte aus betrachten, als dafs damit eine den Vereinigten Staaten unfreundliche Gesinnung bekundet werden soll«. — — Als Monroe diese bedeutungsvolle Botschaft erliefs, war er sich wohl bewufst, dafs er nicht nur der damaligen politischen Lage der Vereinigten Staaten genau im Sinne ihrer Bevölkerung und Gesetzgeber Rechnung trug, sondern dafs er auch ganz im Geiste der Vorfahren sprach. Er verlieh hinsichtlich der Europa gegenüber zu beobachtenden Politik nur den Ansichten einen feierlichen Ausdruck, die damals von der Allgemeinheit gehegt wurden, und von denen alle bis dahin zur Präsidentschaft berufen gewesenen Männer beseelt waren. (Pätow verweist u. a. auf Äufserungen Jeffersons und Washingtons i. d. J. 1785 und 1788.) Es bedurfte also in der That keiner feierlichen gesetzgeberischen Mafsregel, um der Monroe-Doktrin die Bedeutung zu verleihen, die sie für die Vereinigten Staaten gewonnen hat. Sie wurzelt in einer Tradition, die kräftiger und wirkungsvoller ist, als irgend eine gesetzgeberische Handlung.

Die Monroe-Doktrin spielt bei den Amerikanern gewissermafsen eine ähnliche Rolle wie bei den Moslemim die Fahne des Propheten. Und diese hat ihre Rolle wieder einmal eben erst vor kurzem, und ziemlich lange gespielt, und heute (März 1896) wohl noch nicht ausgespielt: den Armeniern gegenüber.

Wie das gekommen, erklärt in der Deutschen Rundschau (1895/6 V) H. Vambéry, ein unparteiischer Mann, der Land und Leute genau kennt schon seit den Fünfzigerjahren. — Nachdem er die beiden Stämme, um die es sich hauptsächlich handelt — Armenier und Kurden — in einer zwölf Seiten umfassenden »ethnographischen Skizze« vorgeführt, geht er auf eine Würdigung der politischen Lage ein. Wer »ein von aller Voreingenommenheit freies Urteil fällen wolle, dürfe — betont er — das traurige und leidige Verhältnis nicht vergessen, welches allenthalben und zu allen Zeiten im Verkehre eines sefshaften und friedlichen Volkes mit abenteuerlustigen, wilden Nomaden bestanden hat, und zwischen Kurden und Armeniern heute noch besteht. Der Kurde steht in seiner Kultur heute da, wo er zur Zeit der Kreuzzüge gestanden. Er hat nichts gelernt und nichts vergessen; all sein Sinnen und Trachten geht auf das Waffenhandwerk; er dürstet nur nach Gelegenheit, im Schlachtgetümmel sich hervorzuthun, seine überlegene Kraft zur Geltung zu bringen und als Preis seiner Heldenthat Hab und Gut anderer sich anzueignen. Hierzu gesellt sich noch der Umstand, dafs der Kurde in seiner mittelalterlichen Auffassung die fremdgläubigen und fremdnationalen Armenier in einem Lichte betrachtet, wie etwa ein christlicher Feudalherr des Mittelalters eine ihm unterstehende jüdische oder mohamedanische Kolonie betrachtet haben würde. Er hält den Armenier für seinen Schutzbefohlenen und Leibeigenen, über dessen Gut und Blut er gebieten kann, und den er eigentlich nur in der Neuzeit mit Waffen in der Hand angegriffen; denn früher, als der Armenier, von niemandem zur Revolte aufgemuntert, sein Loos still und geduldig ertrug, kamen Kriege und Metzeleien zwischen Armeniern und Kurden äufserst selten vor; ja die Geschichte hat deren im Laufe der vergangenen fünf Jahrhunderte kaum Erwähnung gethan«. Freilich sind die Zustände unhaltbar; aber was thun? Die Entwaffnung und Ansiedelung der Kurden wäre eine so riesige, soviel Zeit und Geld erheischende Aufgabe, dafs nicht nur die Türkei, sondern selbst das mächtige Rufsland ihr kaum gewachsen wäre. Es handelt sich um die Bezähmung von anderthalb Millionen Kurden, die in einem schwer zugänglichen Gebirgsland hausen, die eine Obrigkeit nie gekannt (oder anerkannt), und die seit Jahrtausenden mit bewaffneter Hand jedem Eroberer widerstanden. Die Türkei ist sich dieser Schwierigkeiten vollauf bewufst, und im besten Falle konnte sie nur einen *modus vivendi* anstreben. So lange Freundeshände von aufsen her in die inneren Angelegenheiten des Landes sich nicht gemischt, so lange christliche Apostel in die kurdischen Berge mit der Bibel Hafs und Zwietracht nicht getragen und man in unsern Hauptstädten antitürkischen revolutionären Comités nicht Vorschub

geleistet, so lange konnten Unruhen und Gewaltthätigkeiten nach Thunlichkeit vermieden und der Zwiespalt gemildert werden. Jene »revolutionären Comités« tragen die Hauptschuld an den bekannten Greuelscenen. Ihre Agitation hat bewirkt, dafs während früher den Armeniern nur die Kurden als die alten Erzfeinde gegenüberstanden, nun zu diesen die ganze moslemische Bevölkerung — es kommen auf einen Armenier ungefähr fünf Mohamedaner! — sich gesellt und ganz Anatolien in Flammen geraten ist. Religionsfanatismus, und besonders asiatischer Fanatismus ist ein Funke, mit dem man nicht spielen darf, und jetzt, da es an allen Ecken brennt, erheben gewisse Kreise ein Zetergeschrei ob des Feuers, das sie selbst angefacht, und wollen den schläfrigen und indolenten Türken für alles verantwortlich machen! . . . Die orientalische Frage ist im Grunde genommen nicht so sehr eine politische als eine kulturgeschichtliche Frage, deren Lösung dem Abendlande nur deshalb solch aufserordentliche Schwierigkeiten bereitet, weil wir Dinge übers Knie brechen wollen, die vor allem Nachsicht und Geduld erheischen, und weil wir so leicht vergessen, wieviel Zeit, Ausdauer und Kämpfe unser eigenes Heranreifen beansprucht hat. Wenn die englische Politik wirklich nur die Einführung gesunder Reformen im Schilde führt, ohne dabei geheime politische Ziele zu verfolgen, so verdient sie unbedingt die Anerkennung der gebildeten Menschheit. Mit dieser That kann England erstens einem entsetzlichen (europäischen) Krieg vorbeugen, zweitens ein rein humanitäres Werk vollführen; denn wie immer über die Kulturfähigkeit der Türken geurteilt werden mag: das eine ist sicher, dafs im Laufe der letzten vierzig Jahre viel geschehen ist, das entschieden auf einen Fortschritt deutet. . . . Nicht auf Bajonettspitzen dargereichte Reformpläne, sondern in redlicher Absicht erteilte, den ethischen, religiösen und gesellschaftlichen Verhältnissen Rechnung tragende Rathschläge könnten allein die Türkei vor dem gänzlichen Untergange und uns vor den Greueln eines Weltkrieges retten.

2.

Eine wesentliche Bedingung für eine gedeihliche Entwicklung des wirtschaftlichen Zusammenlebens ist das Sichfinden derer, die wechselseitig einander bedürfen, ist vor allem ein gut geordneter Arbeitsmarkt. Wie ein solcher geschaffen werden könnte — zur Zeit fehlt er noch in Deutschland, wie in allen allen anderen Grofs- und Mittelstaaten — zeigt Oberlandesgerichtsrat Schmölder in den Preufs. Jahrbüchern (1896, I). Zunächst untersucht er das, was ist, und findet denn, dafs es ungenügend, ja teilweise schädlich ist: die Umschau (die persönliche Anfrage wandernder Arbeiter bei den Arbeitgebern) hat

aufgehört, ein geeignetes Marktmittel zu sein, und die Faktoren, welche in die Lücke, bunt und wild nebeneinander, eingetreten sind, verfolgen fremde, dem Wesen des Arbeitsmarktes widersprechende Nebeninteressen. Die Stellenvermittler wollen die Marktgänger ausplündern. Die Wohlthätigkeitsvereine wollen Almosen austeilen. Die Arbeiter- und Arbeitgeberverbände machen aus dem Arbeitsnachweis ein politisches oder sozialpolitisches Machtmittel. Für den Arbeitsmarkt nun, wie ihn Schmölder wünscht, giebt es schon seit dem Dezember 1892 ein Vorbild: in dem Kleinstaate Luxemburg. Nach diesem Vorbild ist Schmölders Anleitung ausgearbeitet, von der wir hier nur die Hauptsätze mitteilen können: Der in Deutschland zu errichtende Arbeitsmarkt mufs sich auf die Bildung eines Mittelpunktes beschränken, in welchem sämtliche Arbeitgeber und Arbeitnehmer einander mit grofser Leichtigkeit finden können. Er hat daher zu verzichten auf jedes Erteilen von Auskünften und Zuweisen von Arbeitskräften, vielmehr den Marktgängern das Sichverständigen ganz und gar zu überlassen. Die Verwaltung des Arbeitsmarktes ist der Kais. Post- und Telegraphenbehörde zu unterstellen (die sich freilich zuvor der Mitwirkung der bayrischen und württembergischen versichern müfste). Diese Zuteilung dürfte aus sachlichen Gründen als durchaus gerechtfertigt erscheinen. (Das Postressort umspannt mit seinen Ämtern und Organen, wie kein anderes, das ganze Reich bis hinein in alle Dörfer und entlegenen Winkel; dabei ist es derjenige Faktor, welcher zwischen all diesen Dörfern, Winkeln und den Städten Verbindung herzustellen hat.) Die Arbeitslisten betrachtet Schm. als die gegebenen Institute eines jeden staatlichen Arbeitsmarktes; es bestehen örtliche und allgemeine (d. h. das ganze Reich umspannende) Listen. (Über die Einrichtung dieser Listen im einzelnen entscheiden die Bedürfnisse und Erfahrungen). Die Anmeldungen der Arbeitgeber und diejenigen der Arbeitnehmer sind in den Listen getrennt zu halten. Die Eintragungen erfolgen nach fortlaufenden Nummern auf Grund der Anmeldungen, die schriftlich oder mündlich gemacht werden können. Alltäglich am Schlusse der Geschäftsstunden sind die Arbeitslisten zu ergänzen oder zu berichtigen, hierauf nach Bedürfnis zu vervielfältigen und dann auszuhängen. — Die Zentralstelle in Berlin erhält eine neue, ausschliefslich dem Arbeitsmarkte dienende Abteilung. Diese erläfst die den Arbeitsmarkt betreffenden Instruktionen, verwaltet die allgemeinen Arbeitslisten, verarbeitet die sämtlichen örtlichen Arbeitslisten halbmonatlich zu einer Übersicht über die Gesamtlage des Arbeitsmarktes. Diese Übersichten, mit den Schlüssen, die sich aus ihnen ziehen lassen, werden in einem bei allen Postämtern auszuhängenden Blatte veröffentlicht.

Das sind — wie gesagt — nur die Hauptbestimmungen in Schmölders Entwurf. Dieser enthält selbstverständlich auch die verschiedenen Verkehrsvorschriften mit Erläuterungen, zeigt die Vorteile der Einrichtung im einzelnen und ganzen, veranschaulicht besonders den grofsen praktischen Wert, die weitgehenden Wirkungen der Arbeiten in der Zentralstelle. Schmölder erörtert ferner die Erleichterungen und Vergünstigungen, welche den Arbeitsuchenden (auch seitens der Eisenbahnverwaltungen) gewährt werden können, und entkräftet zwei Einwände. — Sämtliche Kosten, sagt er, würden »die Postgebühren in reichlichem Mafse decken«. Als Verkehrsmittel sollen nämlich verschiedenerlei Postkarten »mit Vordruck« (z. B. für Anmeldungen, oder für Gesuche um Zusendung von Arbeitslisten beliebiger Orte) eingeführt werden, und die Gebühr einer Anmeldungskarte könnte, meint Schm., für Arbeiter 10, für Arbeitgeber bis auf 50 Pfg. betragen.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts.

Von **Paul Stade** in Sondershausen.

I. Anweisungen für den Unterricht.

Franz Hertel, Der Zeichenunterricht in der Volksschule als individualisierender Klassenunterricht. Erster Teil. Gera, Theodor Hoffmann. 2,50 M.

Ein neuer, eigenartiger Weg, auf dem der Verfasser zum Ziele strebt. Im allgemeinen auf die bekannten Ansichten Flinzers bauend, verwendet er das Falzblatt zur Erzeugung von vorbildlichen Formen und führt damit ein Element für die selbständige Erfindung von Seiten des Kindes in den Unterricht ein, das viel für sich hat.

Von dem Stoffe für den Unterricht verlangt Hertel, dafs er so einfach als möglich sei, und dafs er aus wirklichen Dingen bestehe. Er verwirft daher fertige Vorzeichnungen, Wandtafeln, überhaupt streng ornamentale Bildungen gänzlich und verlangt an deren Stelle greifbare Sachen, aus denen sich das Kind selbst seine Formen herstellen soll. Zugleich mufs aber auch dieser Stoff der Umgebung des Kindes entnommen werden und so beschaffen sein, dafs er sich bei gleicher Aufgabe doch wiederum der sehr verschiedenen Befähigung der Schüler anpassen läfst.

Etwas eigentümlich mutet nun allerdings das neue Lehrmittel an, das in nichts anderm als in farbigem Papier besteht. Demselben wird zunächst eine geometrische Grundform (Dreieck, Quadrat, Sechseck, Achteck) gegeben, aus der dann teils durch Brechen, teils durch Ausschneiden verschiedene andere Formen gebildet werden, die als Vorbilder für die Darstellung zu dienen haben.

Papier und Scheere bringen die Kinder zur Stunde mit und schaffen sich nach Anleitung ihre Formen selbst. Das ist im Prinzip gar nicht übel, und die beigegebenen Blätter zeigen von solchen Formen eine erstaunlich reiche Auswahl, die im allgemeinen einen guten Eindruck macht, in vielen Beispielen aber auch als zu weit gehend, ja stellenweise sogar als geradezu geschmacklos bezeichnet werden mufs.

Viel, sehr viel Gutes enthält dieser neue Lehrgang ganz gewifs, und recht vorteilhaft sticht er von den öden Ornamentsammlungen ab, die man gewöhnlich Lehrgänge nennt; zu befürchten ist aber doch, dafs diese einseitige Betonung des Faltens zu weit geht.

Einen weniger guten Eindruck machen die auf den allgemeinen Teil folgenden Darstellungen aus dem Unterrichte. Der Verfasser läfst, bevor die Schüler an das Zeichnen gelangen, eine — unsres Erachtens — ermüdende Reihe von geometrischen Besprechungen vorausgehen und steht, wenn nun endlich das Zeichnen beginnt, bei recht veralteten Ansichten. Die Herstellung der Figuren erfolgt zu wenig auf spekulativem Wege. Winkelteilungen z. B., die für ein verständiges Zeichnen eine unerläfsliche Bedingung sind, scheint der Verfasser gänzlich zu vermeiden.

Das ist aber um so mehr zu verwundern, als das Falten doch zum weitaus gröfsten Teile durch Winkelteilung geschieht, beziehentlich solche hervorruft, und gerade hierin ein grofser Vorzug des neuen Lehrmittels besteht.

Immerhin aber ist viel Gutes in diesem Versuche, welcher der Beachtung unserer Leser angelegentlich empfohlen sein soll.

Th. A. Willig, Seminarlehrer in Homberg, Kurze methodische Anweisung für den Zeichenunterricht. Breslau, Ferdinand Hirt. 0,75 M.

Wieder eines der vielen Werke, die sich leider auf Hefte mit vorgedruckten Aufgaben stützen. Dieser traurige Notbehelf sollte doch endlich aus unsern Schulen gänzlich verschwinden; das zähe Festhalten an ihm läfst eben nur die eine Deutung zu, dafs an den Seminaren immer noch nicht genug geschieht, um die Lehrer mit dem Zeichenunterricht vertraut zu machen. Es ist ein schwieriges Fach, gerade deshalb aber, und weil es überhaupt keinen Unterricht mehr ohne bildliche Darstellung geben sollte, müfste im Seminare besonders dafür gesorgt werden. Fachlehrer, das ist der Ruf, der immer wieder erhoben werden müfste; dann würden auch bald die leidigen Hefte mit vorgedruckten Aufgaben verschwinden. Der Lehrer, welcher das Zeichnen und seine Methode beherrschen gelernt hat, wird sich schwerlich auf das geisttötende Nacharbeiten dieser Hefte einlassen, die einen höchst verderblichen Einflufs auszuüben vermögen.

Die traurige Notwendigkeit zugegeben, ist das vorliegende Büchlein allerdings für die Anfänge des Unterrichtes kein schlechter Leitfaden, aber eben auch nur für die ersten Zeichenjahre; denn die Ansichten des Verfassers über das Körperzeichnen sind mehr als bedenklich. Selbst den Schülern höherer Lehranstalten redet man auf dieser Stufe nicht vom Augenpunkt, Verschwindungspunkt usw. und zwar einfach deshalb nicht, weil das Dinge sind, die sie nicht zu begreifen vermöchten. Wie soll dann aber eine solche konstruierende Methode in der Volksschule möglich sein!

Nun, möglich schon, diktieren kann man am Ende alles; eine

andere Frage ist es aber, ob es auch verstanden wird. Es giebt im ganzen Bereiche des Schulunterrichtes kaum etwas, das sich an Schwierigkeit (für Lehrer und Schüler) mit dem Körperzeichnen zu messen vermöchte. Wenn also da nicht sorgfältig abgewogen, Aufgabe und Erklärung dem Können des Schülers angepafst wird, dann ist alle Mühe vergeblich. Der hier vorliegende Lehrgang für das Körperzeichnen ist so bedenklich, dafs von einer Befolgung desselben dringend gewarnt werden mufs.

Fritz Müller. Der Zeichenunterricht nach seiner naturgemäfsen Gestaltung in der Schule. Erster Teil: Das Zeichnen nach Stäbchen auf der Unterstufe. Hamburg, Konrad Klofs. 1,50 M.

Ein Versuch das Zeichnen mit dem ersten Schuljahre bereits beginnen zu lassen, der wirklich allerliebst genannt werden mufs und berufen sein dürfte, der entsetzlichen Stigmographie den Garaus zu machen.

Der Verfasser benutzt eine sehr beschränkte — daher billige — Anzahl verschieden gestalteter Holzstäbchen, mit denen er die Kleinen im Anschlufs an die Natur Lebensformen legen läfst, die in sehr netter Weise nachgezeichnet werden. Die gesamte Gliederung des Planes, sowie die methodischen Ausführungen sind gut und zeigen den klaren zielbewufsten Blick des Verfassers.

Welche Anregung dieses Zeichnen den Schülern bietet, mit welcher Freudigkeit sie solche Übungen vornehmen mögen, das zeigt aufs deutlichste der dem Büchlein gegebene Anhang, in welchem eine Menge von Formen abgebildet worden ist, welche die Kinder selbständig gelegt haben. Man kommt aus dem Staunen nicht heraus über die sichere Beobachtung, ja den Witz, welchen die Kleinen dabei entwickeln, und gewinnt so den stichhaltigsten Beweis für den grofsen Wert dieser neuen Methode.

Überall da, wo in den ersten Jahren gezeichnet wird, ist der Einführung dieses Stäbchenzeichnens lebhaft das Wort zu reden.

Ludolf Parisius und **A. Kohlenberg.** Leitfaden zum Freihandzeichnen-Unterricht in einklassigen Volksschulen. München, Oldenbourg.

Der Unterricht in der einklassigen Schule bietet schon im allgemeinen nicht geringe Schwierigkeiten; vom Zeichenunterrichte in solchen Schulen mufs man es aber noch ganz besonders sagen. Diesem Umstande trägt das vorliegende Büchlein in mustergültiger Weise Rechnung. Es entwickelt in kurzer, klarer Form einen Lehrplan und eine Gliederung des schwierigen Materiales, die mir in hohem Grad beachtenswert erscheinen.

Die Grundidee, auf welcher sich der Lehrplan aufbaut, ist sehr gesund, und überall sieht man deutlich, dafs die Verfasser die einklassige Schule und deren Bedürfnisse aus eigener Erfahrung und sehr gründlich kennen. Dem Unterricht legen sie Bücher mit vorgedruckten Aufgaben unter, und wenn dieser Ausweg auch kein be-

sonders guter ist, so wissen sie ihn doch für diese Gattung von Schulen so eingehend zu begründen, dafs alle Bedenken dagegen verstummen müssen.

Ein Urteil über Stoffwahl und Verteilung ist nicht möglich, weil die Schülerhefte nicht mit vorliegen und der Leitfaden selbst keine Illustrationen hat; dagegen gewährt es eine grofse Freude zu sehen, wie die Verfasser ihre Abteilungen bilden und ihre gleichzeitige Beschäftigung erläutern. Entspricht die Auswahl des Stoffes den entwickelten, sehr gesunden Gedanken, dann dürfte sich die Einführung der Schülerhefte gewiis auch lohnen. Doch auch die blofse Lektüre des Heftchens mufs anregend und fördernd wirken.

Verein Österreichischer Zeichenlehrer in Wien, Vorschläge zu einer Neugestaltung des Zeichenunterrichtes an Mittelschulen. Zweiter Teil. Skizzen der Lehrgänge für die vier unteren Klassen der Realschule nebst Unterrichtsproben. Wien, Leykam.

Im Jahre 1890 erschien der erste Teil dieser Vorschläge, der eine weitgehende Reform des Unterrichtes anregen und einleiten sollte und sehr eingehend begründete Lehrpläne für die Realschule enthielt. Diese glücklichen Österreicher haben in jeder Klasse wöchentlich 4 Zeichenstunden und können infolgedessen ihrem Lehrplane eine Ausdehnung und Abrundung geben, an die bei unsern Verhältnissen leider nicht gedacht werden darf. Trotzdem aber kann man ein leises Kopfschütteln beim Lesen dieser Vorschläge nicht unterdrücken, und zwar nicht deshalb, weil dieselben schlecht sind oder auch nur zu weit gehen — was da gesagt und gefordert wird, das ist im allgemeinen ganz richtig —; aber die Behandlung des Unterrichtes in den ersten und namentlich im allerersten Zeichenjahre erscheint uns zu wissenschaftlich und deshalb nicht durchführbar.

Das kann eine Täuschung, eine Selbsttäuschung sein. Der Verein selbst hielt eine solche auch nicht für ausgeschlossen und sucht durch die Darlegungen dieses zweiten Teiles auftretende Zweifel zu zerstreuen. Das ist ihm aber doch nicht ganz gelungen.

Auch diese Skizzen sind vorzüglich durchgearbeitet und gegen den logischen Aufbau, wie gegen die Einzelausführungen läfst sich nichts einwenden. Und doch bleibt der Verdacht bestehen, dafs der Plan — in seinen Anfängen — für ein reiferes Alter zugeschnitten ist.

Denn wenn auch die historische Entwicklung des Ornamentes noch so schön dargestellt ist, so bleibt es doch sehr fraglich, ob man damit den Unterricht beginnen darf, ob die Schüler der ersten Klasse — man zählt in Österreich von unten — imstande sein werden, das ihnen Gebotene auch zu fassen. Ja, selbst ob sie den an sie zu stellenden zeichnerischen Anforderungen genügen können, wird uns Fernstehenden immer fraglich erscheinen.

Dem Vorworte nach zu schliefsen, in dem gesagt ist, dafs man von der geplanten Absicht, den Lehrgang durch Schülerzeichnungen

zu illustrieren, Abstand genommen habe, weil es zu teuer wurde, handelt es sich nicht mehr um blofse Vorschläge, sondern um deren Ausführung. Demgemäfs mufs die Durchführung auch möglich sein, und einen Grund zum Zweifel giebt es nicht mehr.

Um so lebhafter ist es dann aber zu bedauern, dafs die Darstellung im vorliegenden Buche nicht so deutlich geworden ist, dafs solche Bedenken nicht mehr aufkommen können.

Das ist es, was wir auszusetzen haben; im übrigen haben uns die Vorschläge und die Lehrgangsskizzen sehr gut gefallen.

F. Peltz, Zeichenlehrer in Breslau. Der Zeichenunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule, nebst Vorschlägen zur Umgestaltung desselben. Breslau, Franz Gerlich. 60 Pfg.

Vergeblich habe ich mir den Kopf darüber zerbrochen, zu welchem Zwecke dieses seltsame Machwerk in den Buchhandel kommt. Es ist — man mag das Ding besehen, wie man will — nichts weiter als ein sehr konfuses Memorandum für die Hand des Schulrates und Magistrates zu Breslau, um diesen zu beweisen, dafs der Zeichenunterricht in ihren Schulen noch keineswegs auf der Höhe steht, die er einnehmen könnte, wenn ein tüchtiger Mann die Lehrkräfte drillte. Selbstverständlich — das ist ja des Pudels Kern — weist Herr Peltz schlagend nach, dafs er dieser Mann sei, und entrollt Lehrpläne, die stellenweise zu einem herzlichen Lachen reizen.

Ob der Wink mit dem Zaunpfahle geholfen hat, weifs ich nicht. Herrn Peltz würde man's gönnen dürfen, ob aber auch der guten Stadt Breslau?

(Schlufs folgt.)

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Free, Heinr., Die experimentelle Psychologie. (III, 31 S.) Wiesbaden, E. Behrend. 0,60 M.

Güttler, Priv.-Doc., Dr. C., Psychologie und Philosophie. Ein Wort zur Verständigung. (34 S.) München, Piloty u. Böhle. 0,50 M.

Haufe, Dr. Ewald, Die Erziehung zur Arbeitstüchtigkeit, eine Hauptforderung an die moderne Schule. (38 S.) Znaim, Fournier u. Haberler. 0,40 M.

Just, Dr. Karl, Der abschliefsende Katechismus-Unterricht. 1. Heft. (68 S.) Altenburg, H. A. Pierer. 0,90 M.

Langbein, O., Betrachtungen und Bemerkungen über den neuen preufsischen Lehrplan für höhere Mädchenschulen in den Naturwissenschaften. (26 S.) Neustrelitz, G. Barnewitz. 0,75 M.

Martin, P. u. O. Schmidt, Soll die Raumlehre im Anschlufs an einheitliche Sachgebiete behandelt werden? Ein Begleitwort zur Raumlehre für Mittelschulen etc., nach Formengemeinschaft bearbeitet. (15 S.) Dessau, R. Kahle. 0,25 M.

Pfeifer, W., Organisation und Lehrplan d. mehrklassigen Volks- oder Bürgerschule nach den Forderungen der Gegenwart. (VIII, 120 S.) Gotha, E. F. Thienemann. 2 M.

Siegemund, Schuldir., Dr. R., Die individuelle und soziale Aufgabe der Erziehung und die Pädagogik der Sozialdemokratie. (29 S.) Netzschkau, A. Stein. 0,50 M.

Stendel, Pfr., Frdr., Der religiöse Jugendunterricht. Ein Hilfsmittel für die Hand der Lehrer, auf Grund der neuesten wissenschaftl. Forschung. 1. Hauptl. 2. Heft: Die christl. Verkündigung im N. T. (VIII, 144 S.) Heilbronn, Kielmann. 3 M.

b) Aufsätze.

Andreä, Dr. Karl, Über die Faulheit. Ein psychologischer Versuch. (Repertorium der Pädagogik 5. 6). Ulm, Ebner.

Bruch, F., Individualitätenlisten oder nicht? (Bayr. Lehrerztg. 11-13.) Nürnberg, W. Thümmel.

Franke, Th., Grundlinien zur Verwendung d. deutschen Redensarten im Unterrichte. (Frankfurter Schulztg. 6). Frankfurt a/M., Alfr. Neumann.

Fritzsche, R., Die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterrichte. (Deutsche Bl. f. erz. Unt. 9–11). Langensalza, Beyer u. Söhne.

Germer, B., Die Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (Leipziger Lehrerztg. 19. 20). Leipzig, Otto Klemm.

Oppermann, E., Geographische Namenkunde. (Neues Braunschw. Schulblatt 3. 4). Braunschweig, Appelhans u. Co.

Picker, A., Die Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten. (Rhein.-westf. Schulztg. 23. 24). Aachen, R. Barth.

Silcher, Ein Fortschritt in der Methode des trigonometrischen Unterrichts. (Südd. Bl. für höh. Unterrichtsanst. 3). Stuttgart, Paul Neff.

Wilke, Edwin, Über Zweck, Anlage und Gebrauch von Sprachheften in der Volksschule. (Prax. d. Volkssch. 2). Halle, Herm. Schrödel.

N. N., Die Verknüpfung u. Verwebung d. Unterrichtssoffe. (Schulblatt der Provinz Sachsen 6–8). Quedlinburg, Huch.

N. N., Das Interesse, eine Triebfeder des Unterrichtes. (Allg. d. Lehrerztg. 6). Leipzig, Klinkhardt.

N. N., Seminarbildung u. Seminarlehrer. (Leipz. Lehrerztg. 17. 18). Leipzig, Otto Klemm.

Neue Bahnen.

PÄDAGOGIUM.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 6. *Juni* 1896. **VII. Jahrg.**

Über die Erziehung und Ausbildung der Mädchen.

Wider das gleichnamige Buch des Direktors a. D. Goerth in Insterburg
von **Marie Loeper-Housselle** in Ispringen (Baden).[1]

Eine sehr seltsame Erscheinung, der wir in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiete der Litteratur, die sich mit der Bildung des weiblichen Geschlechtes beschäftigt, immer wieder von neuem begegnen, ist die, dafs aus den Kreisen der Leiter und Lehrer höherer Mädchenschulen den Frauen Vorwürfe gemacht werden über die infolge einer oberflächlichen Bildung ihnen anhaftenden Mängel.

So hat neuerdings auch der frühere Direktor der höheren und mittleren Mädchenschule zu Insterburg in Ostpreufsen, Herr Goerth, die schärfsten Verurteilungen über die Frauen und die mangelhafte Bildung des weiblichen Geschlechtes in einem umfangreichen Werke[2] ausgesprochen. Ich würde mich jeder öffentlichen Meinungsäufserung über dieses Buch enthalten, wenn ich nicht an dieser Stelle, in der von mir hochgeschätzten Zeitschrift, eine Wiedergabe der Ansichten des Herrn Goerth gefunden hätte.[3] Wenn in einer so ernst zu nehmenden Zeitschrift die Ansichten und Verurteilungen des Herrn Goerth wiedergegeben werden, ohne dafs man es für nötig befindet auf Grund und Ursache der verurteilten Schäden hinzuweisen, also dafs die Leser den Eindruck erhalten, Herr Goerth habe ein Recht, so zu urteilen, so wäre schweigen von seiten der Frauen — Unrecht.

Zunächst möchte ich mir gegenüber den Verurteilungen die Frage erlauben: Wer hat die Bildung des weiblichen Geschlechtes bisher *fast* ausschliefslich in Händen gehabt?

[1]) Leiterin der Zeitschrift: „Die Lehrerin in Schule und Haus“. Red.
[2]) Erziehung und Ausbildung der Mädchen. Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. Leipzig, Julius Klinkhardt.
[3]) Heft 8, Jahrg. VI. S. 503.

Wer hat ausschliefslich die für die Bildung des weiblichen Geschlechtes gültigen Bestimmungen getroffen? Männer waren es. — Wenn ein Kind unartig ist, so macht jeder verständige Mensch zunächst den Eltern Vorwürfe darüber, erklärt den Vater oder die Mutter oder beide als die Schuldigen, indem sie entweder ihre Pflicht versäumt oder nicht verstanden haben, ihr Kind zu erziehen.

Sollten die Männer an den von ihnen beklagten und verurteilten Mängeln bei den Frauen keine Schuld tragen? Sollten sie sich keine Versäumnis zu schulden haben kommen lassen? Sollten sie alles besser verstanden haben betreffs der Erziehung des weiblichen Geschlechtes als die Frauen? — Mir scheint, die von ihnen den Frauen gemachten Vorwürfe fallen zum weitaus gröfsesten Teil auf sie selbst zurück. Versäumt haben sie einmal in erster Reihe, den Frauen den ihnen gebührenden, von der Natur und den bedeutendsten Pädagogen geforderten Anteil an der Bildung des weiblichen Geschlechtes einzuräumen, versäumt haben sie, den Frauen die für diese ihnen zukommende Aufgabe die nötige Ausbildung zu geben. Die bisher gewährte Seminarbildung reicht in keiner Beziehung hin, Lehrerinnen heranzubilden, die der Aufgabe gewachsen sind, Mädchen zu Frauen zu erziehen, die den höchsten menschlichen Beruf zu erfüllen vermögen.

Wir wollen in unseren Knaben Männer für die Freiheit im weitesten Sinne des Wortes erziehen; bilden wir dazu in Haus und Schule die künftigen Mütter unserer Söhne vor? — Wir Männer verlangen Frauen, welche unsere Zwecke nicht nur verstehen, sondern sich zu deren Erreichung mit uns verbinden; erziehen wir dazu in Haus und Schule die nötigen Frauen? — »Wir haben keine rechten Frauen, weil wir keine rechten Männer haben, und wir haben keine rechten Männer, weil wir keine rechten Mütter haben«.

So fragt und klagt Diesterweg in dem Vorwort, das er zu dem Werk einer Frau geschrieben hat.

Herr Nehry meint mit Herrn Goerth, die Mängel, die man bei den »höheren Töchtern« tadelt, hat »nie die Schule verschuldet, die fallen stets den Eltern zur Last«. — Wer hat denn die Eltern erzogen und gebildet? Waren es nicht Männer?! Und ferner behauptet Herr Nehry mit Herrn Goerth an derselben Stelle: »Wenn einzelne von Lehrerinnen geleitete Schulen auch der Eitelkeit und dem Eigensinn der verwöhnten Zierpüppchen aus den reicheren Familien Vorschub leisten mögen, so hat jedenfalls niemand Grund, einen Mangel an fester Schulzucht den von Männern geleiteten

öffentlichen Schulen aufzubürden«. Warum denn nun gleich wieder verallgemeinern, was einzelne verschuldet, und warum denn nur wieder allein den Frauen als solchen eine Schuld aufbürden, die gewifs eben so viele Männer auf sich geladen haben? Ist die leitende Person einer Schule gewissenhaft, charakterfest und für ihre Stellung nach allen Richtungen hin befähigt, dann wird sie, soviel es in der Schule möglich, den beklagten Mängeln vorzubeugen suchen, ganz gleich, ob sie Mann oder Frau ist; die Frau aber wird bei den Mädchen sicherer vorbeugen können als der Mann, da sie mit den Eigentümlichkeiten ihres Geschlechtes vertrauter ist als der Mann.

Ich kenne Frauen, die im Hause so gut wie gar keine Erziehung erhielten, sondern die ihre ganze Erziehung und Ausbildung einer Schulleiterin und Lehrerinnen verdanken und die vortrefflich ihren Beruf als Hausfrau und Mutter ausfüllen. Und anderseits kenne ich recht viele Frauen, die aus Schulen, von thatkräftigen Männern geleitet, hervorgegangen sind, und die mit all den Mängeln behaftet sind, die Herr Goerth dem weiblichen Geschlecht zum Vorwurf macht. So bin ich auch genötigt zu glauben, dafs die aus Herrn Goerths Schule hervorgegangenen Frauen nicht ledig der Mängel sind, die er — und mit Recht — so scharf tadelt, denn seine Beispiele hat er doch sicher seiner nächsten und näheren Umgebung entnommen, und in derselben leben doch viel Frauen, die er unter seiner Schulzucht gehabt hat.

»Es fehlt dem Schulunterricht der Mädchenschullehrer häufig an der rechten Kraft, und darum den Mädchen an Intelligenz und Verstandesreife. Eine spielerische Auffassung der Mädchen- und Frauen-Natur findet man auch bei vielen Lehrern. Die Verstandesentwickelung, meinen sie, entferne das Gemütliche, Zarte, Weibliche, Liebenswürdige. Selbst vor klaren, bestimmten Begriffen und präciser mündlicher Darstellung haben sie eine Art Scheu. Sie machen sich breit mit den Unterschieden, die angeblich zwischen dem Unterricht der Knaben und der Mädchen mafsgebend sein sollen. Sie sagen, dafs, während bei jenen der Verstand vorherrschen, bei diesen das Gemüt regieren müsse usw.« So urteilt Diesterweg an derselben vorhin genannten Stelle über die Mädchenschullehrer, und fügt hinzu: »Ist es auch wahr? Pestalozzi wufste davon nichts, und eine Frau Niederer wird auch nicht viel davon wissen«.

Das Buch des Herrn Goerth ist von den verschiedensten Seiten den »Führerinnen« der der weiblichen Bildung geltenden Reformbestrebungen aufs dringlichste empfohlen worden, damit sie doch endlich einmal erfahren, was sie zu thun

haben, um unsere Töchter zu guten Müttern, tüchtigen Hausfrauen, brauchbaren Menschen zu erziehen. — Als ob vor Herrn Goerth nie jemand über die Erziehung des weiblichen Geschlechtes nachgedacht und geschrieben hätte!!

Obgleich ich unsere Lehrmeister Comenius, Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg gründlich studiert habe und nicht nur die einschlägige Litteratur nach 1872 (das Jahr da man in Deutschland sich wieder erinnerte, dafs die Mädchen doch auch eine gewisse Bildung erhalten müfsten), sondern auch die seit Anfang dieses Jahrhunderts erschienenen Schriften über weibliche Erziehung kenne, und endlich, obgleich ich durch eigene Erfahrung, und zwar auch eine fast vierzigjährige Thätigkeit — mir Kenntnis erworben von alle dem, was die Mädchenerziehung an dem weiblichen Geschlecht verschuldet hat — so bat ich dennoch eine Kollegin, die sich das »klassische Buch«, wie Herr Nehry es nennt, angeschafft hat, es mir zu leihen; denn ich meine, wir können aus allem etwas lernen und sollen bis an unseres Lebens Ende lernen.

Hatten die verschiedenen hochpreisenden Besprechungen, die Dringlichkeit, mit der das Buch uns Frauen ganz besonders empfohlen wird, meine Erwartungen schon hoch gespannt, so wurden dieselben um ein erhebliches gesteigert durch das Vorwort, das Herr Goerth seinem Buch vorangestellt hat, also dafs ich mit der Voraussetzung an das Buch heranging, etwas noch nie Dargebotenes, noch nie Gedachtes zu finden, etwas ganz Unbekanntes kennen zu lernen, kurz sozusagen Offenbarungen zu erfahren: ist der Verfasser selber doch der Überzeugung, dafs der erste Teil des Buches »Das Studium der Frauenseele«, »trotz der Mängel, die ihm anhaften, in der Zukunft von der Geschichte der Pädagogik als ein bahnbrechendes Werk bezeichnet werden wird«.

Wir glauben dem Herrn Verfasser gern, dafs es ihm Ernst ist um seine Bemühungen, und das ist ja schon sehr anerkennenswert, denn es giebt eben nicht gar zu viele Männer, denen es wahrhaft Ernst ist um die bessere Erziehung des weiblichen Geschlechts.

Ich bin auch überzeugt, dafs er gründliche Studien zu der Abfassung des ersten Teiles seines Werkes gemacht hat; davon zeugen ja die zahlreichen Hinweise auf unsere bedeutendsten Physiologen, Psychologen, Pädagogen, wie Kant, Wundt, Beneke, Ranke usw., wie auf unsere Philosophen, Aesthetiker, Dichter und — Frauenärzte; aber — ich meine ich bin zu der Frage vollauf berechtigt —: Was ist in dem ersten Teil an dem, was Herr Goerth gesagt hat, das vor ihm noch nicht gesagt worden wäre? — Alles das ist auch

denjenigen bekannt, denen es, wie dem Herrn Verfasser, Ernst ist mit der Erziehung des weiblichen Geschlechts, denn auch sie haben bei dem Bestreben, ihre Aufgabe zu erfüllen, diese Männer zu Rat gezogen, auch sie sind bemüht gewesen ihre Erfahrungen zu messen an dem, was an Theorien von der Wissenschaft aufgestellt worden ist.

Dafs der Herr Verfasser während einer vierzigjährigen Thätigkeit auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens wie im alltäglichen Leben und in der Gesellschaft viele und mannigfaltige Erfahrungen gesammelt hat, will ich ihm auch gern glauben, wie ich auch glaube, dafs er im allgemeinen seine Erfahrungen versteht, d. h. dafs sie wirklich entscheidende und beweisende sind, da sie aus einem theoretisch gebildeten Gedankenkreise hervorgegangen sind. Aber ich finde auch hierbei nichts Neues, es sei denn vielleicht, dafs einzelne seiner Illustrationen als noch nicht dagewesene bezeichnet werden können, wie u. a. die zu dem Gebrauch des Taschentuches. Es ist übrigens nicht recht zu verstehen, dafs in einem Ort, in dem der Herr Verfasser eine so lange Reihe von Jahren die höhere Mädchenschule geleitet hat, es so viele Damen giebt, die in der von Herrn Goerth geschilderten Weise das Taschentuch benutzen. Herrn Goerths Schilderungen der Sitten von Damen seiner Bekanntschaft werfen ein seltsames Licht auf die Civilisation in Ostpreufsen — oder sollten sich nur die Damen aus dem Bekanntenkreise des Herrn Verfassers durch solche präadamitischen Sitten auszeichnen?! Sollten in Ostpreufsen die Mütter wirklich keine Taschen in den Kleidern der Mädchen machen lassen, dafs Herr Goerth es für nötig befindet, sie daran zu mahnen?!

Vieles, das meiste, was Herr Goerth tadelt in der bisherigen Erziehung des weiblichen Geschlechts, ist auch von anderen einsichtsvollen Männern und ebenso von einsichtsvollen Frauen getadelt worden — und diese für die Gesellschaft unheilvollen Mängel sind einsichtsvollen Frauen Veranlassung geworden, eine völlige Umgestaltung der Bildung des weiblichen Geschlechts zu erstreben, zu fordern.

Herrn G.'s Urteilen über die Jugendschriftstellerinnen können wir im allgemeinen auch zustimmen — seine Ausfälle gegen die Persönlichkeit einiger Frauen sind in der Lehrerin genügend zurückgewiesen worden und haben ihre Verurteilung von seiten des Gerichts erfahren, so dafs wir uns hier damit nicht beschäftigen wollen.

Auch in vielem, was Herr G. über die Ausbildung von Lehrerinnen und deren Leistungen im allgemeinen sagt, hat er Recht — ist er doch auch so gerecht zuzugeben, dafs es auch unter den Lehrern eine nur zu grofse Anzahl von

Fabrikarbeitern giebt — aber sein Eifer führt ihn, wie bei der Beurteilung der Jugendschriftstellerinnen auch hier zu weit und verleitet ihn zu Ausfällen, die einem gebildeten Manne, vor allem seinen eigenen Anforderungen an die gute Sitte und den Anstand nicht entsprechen. — Er stellt aufserdem Behauptungen auf, deren Allgemeingültigkeit zu erweisen ihm schwer werden dürfte, denn diese Behauptungen gründen sich doch nur auf Erscheinungen, die sein Erfahrungskreis ihm liefert. Er scheint nicht zu wissen, dafs gottlob neben den von ihm gezeichneten Fabrikmädchen auf dem Schulgebiet die Zahl der tüchtigen Frauen und der begeisterten Lehrerinnen und Erzieherinnen eine genügend grofse ist, so dafs der Fortschritt in der Erziehungswissenschaft, speziell der füs das weibliche Geschlecht, für die Zukunft gesichert sein mufs. — Herr G. hält diesen Fortschritt allerdings nur gesichert durch begeisterte Lehrer und Erzieher.

Wir können betreffs der mangelhaften Leistungen der Lehrerinnen wiederum nicht die Lehrerinnen verantwortlich machen, sondern die Männer, die bisher für die Ausbildung der Lehrerinnen die Bestimmungen getroffen haben. Sie sind Schuld daran, dafs ein Lehrerinnen-Proletariat grofs gezogen ist; sie sind Schuld, dafs die Lehrerinnen ihre Aufgabe in der Schule wie Fabrikarbeit behandeln; sie sind Schuld daran, dafs sie nur darauf ausgehen, greifbare Resultate zu erzielen, denn abgesehen davon, dafs die Ausbildung in den von Männern organisierten Lehrerinnenseminaren eine so mangelhafte ist, eigentlich auch nichts anderes als eine Teilarbeit, die wiederum zu einer so kläglichen Arbeit befähigt — so fordern die Herren Rektoren, Schulinspektoren oder Räte ja nichts anderes als eine solche Arbeit! — Haben mir doch oft genug Lehrerinnen geklagt, dafs sie nichts anderes erreichen könnten als „Mechanisieren“, denn sie müssten bis zu dem und dem Termin den vorgeschriebenen Wissensstoff eingeprägt, zu der vorgeschriebenen Fertigkeit die Kinder dressiert haben.

„Keine von ihnen (den Lehrerinnen) kann sich zu rechter Begeisterung aufschwingen und in unserem Berufe ihre rechte Lebensaufgabe erblicken“ schreibt Herr Goerth (S. 446), und Herr Nehry und andere, so u. a. auch ein Korrespondent der „Preufs. Lehrerztg.“ (v. 13. Sept. 1895) schreiben es ihm nach, letzterer fügt noch die Bemerkung hinzu: „Wie schwer es nicht selten hält, dafs Lehrerinnen den einmal betretenen Weg verlassen und sich neuen Anschauungen zuwenden, das werden diejenigen erfahren haben, die durch die Verhältnisse dazu bestimmt sind (!), mit Lehrerinnen zusammen zu arbeiten. Es wird letzteren unendlich schwer,

die Bestrebungen der Lehrer zu verstehen, die darauf gerichtet sind, Fachaufsicht zu erlangen. Wie lange hat es gedauert, ehe sie sich dazu entschliessen konnten, sich zu Vereinigungen zusammen zu thun, sich fest zu organisieren.

Die Herren scheinen ganz zu vergessen, dafs es noch nicht gar so lange her ist, dafs sie sich zu Vereinigungen zusammengeschlossen, dafs es aufser den allerlei äufseren, recht kräftigen Anstöfsen des sehr mächtigen Antriebes eines Diesterweg bedurft hatte zum Zusammenschlufs der Lehrer. Sie scheinen nicht zu wissen, dafs Diesterweg oft recht bitter geklagt hat, wie das Vereinsleben ein gar so laues, wie keine Solidarität, kein Streben nach Fortbildung unter den Lehrern vorhanden sei; dafs im Jahre 1850 Wander ihm berichtet, drei Viertel aller Lehrer Schlesiens läsen garnichts Pädagogisch-Periodisches, und dafs Diesterweg, indem er fesstellt, in Berlin stände das Verhältnis nicht besser, diese Erfahrung »eine tief betrübende« nennt.[1])

Die Herren Lehrer scheinen nicht zu wissen oder nicht zu erwägen, dafs die Leistungen der Lehrer, bevor sie in wohl organisierten, von Diesterweg beeinflufsten Seminaren ihre Ausbildung erhielten, als die Kurse in den Seminaren noch zweijährig waren, wie sie bis vor kurzer Zeit allgemein in den Lehrerinnen-Seminaren waren, zum Teil heute noch sind, ihre Ausbildung ebenfalls eine recht mangelhafte war — sein mufste, wofür sie selber nicht verantwortlich gemacht werden konnten, ebensowenig wie man die Lehrerinnen für ihre mangelhafte Ausbildung und die derselben entsprechenden unzureichenden Leistungen wird verantwortlich machen können.

Die tüchtigen, gewissenhaften Lehrerinnen wissen am klarsten, was ihnen mangelt, und sind redlich bemüht, so weit sie es bei der bestehenden äufseren Beschränkung vermögen, den Mängeln abzuhelfen, wofür die mit jedem Jahre sich mehrenden Fortbildungskurse allerlei Art zeugen. — Zu einem endgültigen Urteil über die Gesamtleistungen der Lehrerinnen werden wir erst berechtigt sein, wenn ein solches Urteil möglich sein wird, d. h. wenn die Lehrerinnen die Ausbildung erhalten haben werden, die wir für sie fordern. Alles, was bis jetzt als »Urteil« ausgegeben worden ist — ist doch weiter nichts als individuelle Meinung, die für uns je nach der Person, die sie äufsert, je nach der Art, wie sie geäufsert wird, mehr oder weniger von Bedeutung ist, uns mehr oder minder zu ernstlicher Erwägung auffordert, die

[1]) Siehe A. Diesterwegs ausgewählte Schriften, herausgeg. von Langenberg. 3. Band. Frankfurt. Moritz Diesterweg.

aber durchaus nicht **bestimmend** auf **unsere** Bestrebungen hinsichtlich der Reform der weiblichen Bildung einwirken kann.

Herr Goerth hat diese Meinung, ein anderer hat eine andere Meinung, und alle Beweise, die sie vorbringen, sind doch nur Variationen ihrer Meinungen; oft stehen sich die schroffsten Gegensätze gegenüber, und dennoch beansprucht jeder für seine Meinung die Anerkennung ihrer Unumstöfslichkeit. Also über Meinungen will ich nicht mit Herrn Goerth streiten, und ich würde mit meinen Auslassungen über Herrn Goerths Buch fertig sein, wenn dasselbe nicht einen Satz enthielte, gegen den **mit ganzer Entschiedenheit zu protestieren jeder Mensch**, ob Mann ob Frau, sich **verpflichtet** fühlen soll, denn um mit **Goethe** zu sprechen »der eigentliche Obscurantismus ist nicht, dafs man die Ausbreitung des Wahren, Klaren, Nützlichen hindert, sondern dafs man das Falsche in Kurs bringt«.

Dieser Satz heifst: »**Jedes Mädchen soll bei ihrer berufsmäfsigen Arbeit stets an der Überzeugung festhalten, dafs es ihre Pflicht ist, um einer guten Ehe willen ihre Selbständigkeit aufzugeben**«. — Nun ich diese Forderung gelesen, habe ich die Erklärung für Herrn Goerths Bemerkung in seiner Kritik des vom »Verein zur Reform der Litteratur für die weibliche Jugend« herausgegebenen Buches »Vor Tagesanbruch«. Dort sagt Herr Goerth: »Bedenklich ist auch der Grundsatz, den die Heldin Elisabeth ausspricht, als ein von ihr hochgeachteter wackerer junger Arzt sich um ihre Hand bewirbt. Sie will sich nur mit einem Manne verheiraten, **den sie liebt**, sonst nie usw.« (Jugendschriften-Warte No 12. 3. Jahrg.)

Ich will nicht etwa den Versuch machen, mich mit Herrn Goerth über diese Frage zu verständigen — das wäre vergebliches Bemühen. Bei Meinungsverschiedenheiten und vor allem bei solchen über Fragen von so **hochsittlicher** Bedeutung wie die vorliegende, ist nur mit **wahrhaft Gleichgesinnten** eine Verständigung möglich. Aufserdem müfste ich mich mit ihm zuvor über den Begriff verschiedener von ihm gebrauchten Ausdrücke, wie u. a. »gute Ehe«, »Liebe« auseinandersetzen — und das würde zu weit führen. — Aber es sei mir gestattet zu dieser Frage einen Mann sprechen zu lassen, der Herrn Goerth auch bekannt sein dürfte, da er ja das Gebiet der Psychologie und der Ethik durchforscht hat.

Carneri sagt in seinem Buch »der moderne Mensch«[1]):

[1]) **Carneri**: »Der moderne Mensch«. Versuche über Lebensführung. 4. Aufl. Bonn 1895, Emil Straufs.

Wie der Mann ist auch das Weib ein ganzer Mensch, und wenngleich es in gar manchem vom Mann überragt wird, so überragt doch auch das Weib den Mann in gar manchem. Sie ergänzen sich zu einem höheren Begriff und stehen sich daher ebenbürtig gegenüber. In der Anerkennung dieser Ebenbürtigkeit liegt die richtige Wertschätzung beider und mit ihr die Grundbedingung der wahren Glückseligkeit, zu welcher die Liebe, als individuelle Ergänzung führen kann. Diese individuelle Ergänzung findet ihren vollen Ausdruck in den drei Worten: diese ist es, dieser ist es. Dafs man dabei irre gehen kann, dafs aufser dieser einen Ergänzung noch vieles erforderlich ist, damit man mit einer bestimmten Person fürs ganze Leben glücklich werde, gehört auf ein anderes Blatt und würde uns hier zu weit führen. Uns ist nur um die Feststellung dessen zu thun, was wir unter echter Liebe verstehen. In der Natur dieser Liebe ist es gelegen, dafs wir sie nur fassen können als beruhend auf vollendeter wechselseitiger Freiheit. Den Besitz kann man erflehen, erkaufen, erzwingen (?), die Liebe, die wir meinen, läfst sich nicht gebieten: sie giebt sich selbst, oder sie giebt sich nicht. Unsere Seligkeit liegt in der Freiheit, mit der wir uns hingeben, und diese Seligkeit ist nur halb, wenn die Geliebte nicht mit derselben Freiheit, einzig aus Liebe, sich uns hingiebt. Der Besitz im engeren Sinne ist allerdings von unsagbarem Wert, aber unerläfslich ist er nicht; unerläfslich ist nur das Bewufstsein der Ausschliefslichkeit: dafs es nämlich für unser Herz nur das eine Wesen giebt auf Erden. Sind Mann und Weib von dieser Liebe erfüllt, dann giebt es für sie nur einen Bund fürs Leben. Und diesen Bund können sie nicht so verstehen, als würde dadurch das eine in die Gewalt des anderen kommen. Bei der Freiheit bleibt's, weil sie das Wesentliche ist an diesem Bunde.

Ich lasse es genug sein, denn ich meine, das Angeführte reicht hin, um dem Leser zu beweisen, dafs Carneri — und mit ihm jeder wahrhaft gebildete Mensch — die von ihm gekennzeichnete Liebe als unerläfsliche Bedingung für die Ehe hält. Dafs diese Liebe eine seltene, leugnet er so wenig wie jeder andere lebenskundige Mensch, aber die Seltenheit einer Erscheinung hebt doch nicht die Notwendigkeit auf, sie zu fordern und als recht anzuerkennen.

Herr Goerth zieht aus den Enttäuschungen, die eine nach seinem Begriff von Liebe geschlossene Ehe mit sich führt, und die eine Trennung »selbst edler, sittlich reiner und tüchtiger Gatten« wünschenswert machen, den Schlufs: »Wer möchte unter solchen Umständen noch an der thörichten Behauptung festhalten, dafs eine Ehe durchaus in Liebe ge-

schlossen werden soll, dafs das Mädchen „sich verkauft", wenn sie ohne besondere Liebe die Wahl in richtiger sorgsamer Überlegung trifft? Zum Teufel mit solch unsinnigem Geschwätz, *à tous les diables*.

Er meint, wenn Jünglinge und Jungfrauen nur „zu Selbsterkenntnis, zu Selbstbeherrschung und Pflichttreue erzogen worden sind: so mögen sie ohne viel Überlegung und Prüfung fast blind zugreifen, mögen sich in Seelenruhe verheiraten, ohne vorher Liebe oder eine besondere Zuneigung zu einander empfunden zu haben. — — Die rechte Liebe wird sich sehr schnell nach der Verheiratung einfinden. Dafür sorgt die gegenseitige Achtung und das geschlechtliche Zusammenleben".

Doch genug. Sollte das Angeführte nicht hinreichen bei den gebildeten Lesern Anerkennung der Berechtigung meines Protestes gegen Herrn Goerths obige Forderung zu finden?

Die leichtfertige, kleinsinnige Auffassung von der wichtigsten Entschliefsung im Leben der Frau, nach unserer Meinung auch in dem des Mannes, hat zum grofsen, wenn nicht weitaus gröfsten Teil die Schäden verschuldet, die den Bestand unserer Gesellschaft bedrohen. Die aus allerlei äufseren Gründen, nur nicht aus dem allein zureichenden Grunde — jener von Carneri gekennzeichneten Liebe — hat dem sittlichen Leben sozusagen den Boden unter den Füfsen fortgezogen. Eine Ehe, die nicht geheiligt ist durch jene echte Liebe, wird nicht die Grundlage bilden, auf der das Familienleben seine höchste Form erreichen kann. „Das Reich der Humanität, das höchste Ideal der Ethik hat nicht nur seinen ersten Keim und seine stete Quelle in dem Familienverhältnis, sondern ist, wenn das Familienleben seine höchste Form erreicht hat, auf eine solche Weise in diesem verwirklicht, wie dies von keiner anderen Form der Gesellschaft nachgewiesen werden kann".[1])

Wie weit wir von der Verwirklichung des höchsten Ideals der Ethik entfernt sind — darüber belehrt uns ein Blick, und zwar schon ein ganz oberflächlicher, auf das Verhalten unserer Gesellschaft gegenüber den höchsten sittlichen Fragen. Es gähnt eine Kluft zwischen diesem Ideal und der Wirklichkeit, wie sie weiter und tiefer garnicht zu denken ist.

Und was ist's, das diese Kluft in so erschreckendem Mafse erweitert hat? Es ist die Leichtfertigkeit, mit der bei den höchsten und heiligsten Akten im Menschenleben

[1]) Höffding, Ethik XIV. Die ethische Bedeutung der Familie.

verfahren wird. Und worin anders hat diese unheilvolle Leichtfertigkeit ihren Grund als in der mangelhaften Bildung des weiblichen Geschlechts nicht nur, sondern auch des männlichen. Wir haben keine rechten Frauen, weil wir keine rechten Männer haben, und haben keine rechten Männer, da wir keine rechten Mütter haben wiederhole ich mit Diesterweg. Die Bildung des einen Geschlechts ist bedingt durch die des anderen.

Wir sind durchaus im Klaren über die Ursachen der von uns sicher nicht minder als von einsichtsvollen Männern beklagten Schäden in dem Familien-, Gesellschafts- und öffentlichen Leben. Eine der tiefst und weitest wirkenden ist eben die für die Aufgabe und Bedeutung der Frau durchaus unzureichende Bildung des weiblichen Geschlechts. Wir sind aber auch ebenso darüber im Klaren, worin diese Unzulänglichkeit in der Bildung der Frau ihren Grund hat. Zunächst in der niedrigen Wertung der Frau von seiten des Mannes, die erstens zur Folge hatte, dafs ihr die Fähigkeit, also auch das Recht abgesprochen wurde bei der Bestimmung über Wesen und Ziel der weiblichen Bildung mit zu raten, und die zweitens das Ziel der weiblichen Bildung der Wertung entsprechend niedrig steckte.

Und endlich sind wir auch ganz im Klaren über das Ziel, das der Bildung des weiblichen Geschlechts gesteckt werden soll, wie wir auch die Wege kennen, die zu diesem Ziele führen.

Das Ziel ist allerdings ein anderes als das bisher von den Töchterschullehrern in Weimar (1872) gesteckte, und selbstverständlich sind auch die Wege andere, die wir einschlagen wollen. Die Herren Töchterschullehrer bezeichnen als Zweck der Bildung des weiblichen Geschlechts: Der deutsche Mann soll nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herd gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werden . So zu lesen in der Weimarer Denkschrift.

Was heifst das anders als die Frau zur Sache herabwürdigen, sie als Mittel zu einem Zweck werten. Gegen diese Bestimmung des weiblichen Geschlechts wenden wir uns mit ganzer Entschiedenheit. Die Frau ist ebenso wie der Mann in erster Reihe Mensch und als solcher Selbstzweck; die Frau ist ebenso wie der Mann Person und hat als solche ein in sich selbst gegründetes Wesen, dessen Natur vollkommene Freiheit bedingt, die Freiheit: alle diesem Sein eingeborene Anlagen und Fähigkeiten zur höchst möglichen Entwickelung zu bringen, und zwar jedes Individuum in der ihm eigenen Art, nach dem ihm und nur ihm ein-

geborenen Gesetz, denn ein Gott hat jedem seine Bahn vorgezeichnet — und da ist so mancher Frau nicht die Bahn als Gattin vorgezeichnet. Dafs sie aber, wenn sie nicht Gattin wird, ihre menschliche und weibliche Bestimmung verfehlt haben sollte, wird doch niemand gegenüber den Tausenden und Abertausenden von Frauen, deren Wirksamkeit aufserhalb der Ehe dem Menschengeschlecht die segensreichsten Dienste leistet, zu behaupten wagen?!

Eher könnten wir gegenüber dem weitaus gröfsten Teil der Ehen behaupten, dafs die Frauen, die in der Ehe leben ihre weibliche wie menschliche Bestimmung verfehlt haben, denn die wenigsten Ehen sind das, was sie sein sollen: die Vereinigung von Mann und Weib zu einer Wesenseinheit, d. i. einer Einheit, welche die vollkommenste Gleichheit ist. Wo aber diese Gleichheit fehlt, da hat die Frau ihre Bestimmung als Mensch wie als Weib verfehlt, indem sie durch Nichtanerkennung ihrer Gleichberechtigung von seiten des Mannes an ihren menschlichen Rechten geschädigt wird, und ihre auf Grund ihrer mangelhaften Bildung gänzliche Unfähigkeit, die Erziehungskunst zu üben, es ihr unmöglich macht, die weibliche Bestimmung zu erfüllen. Dafs diese Wesenseinheit in der Ehe so selten ist, daran ist nicht etwa der Mangel an geistiger Ebenbürtigkeit der Frau schuld, sondern in erster Reihe die mangelhafte Bildung des Mannes, die ihn unfähig macht, durch Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Frau, der Ehe diese hohe sittliche Bedeutung zu geben, welche die Bedingung dieser Wesenseinheit ist.

Es ist eine unwiderlegliche Erfahrung: Je höher die Bildung eines Menschen, desto unbeschränkter die Anerkennung der Menschenrechte in jedem Menschen; je höher die Bildung des Erziehers, desto gröfser die Achtung vor dem Menschen im Kinde; je höher die Bildung des Mannes, desto höher auch seine Wertschätzung seiner Genossin als Mensch und Weib. An keinem Umstande, glaube ich, läfst sich der eigentliche Charakter eines Mannes oder einer Nation so unterscheidend erkennen als an der Behandlung des Weibes (Herder).

Ob die Frau Gattin wird, hängt nicht nur von ihrer Individualität, sondern von tausenderlei Zufälligkeiten ab. Sollte es Aufgabe der höheren Mädchenschule sein, die Mädchen ausschliefslich für wünschenswerte oder zufällig eintretende Lebensverhältnisse vorzubilden? Hat denn die Volksschule als Bildungsziel für ihre Schülerinnen die Ehe festgestellt? Und sind denn die Mädchen in der Volksschule geschlechtlich anders geartet als die der anderen Gesellschaftsklassen?!

Flashar, der in der »Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens« (herausgegeben von K. A. Schmid) das Kapitel des Mädchenschulwesens behandelt hat, nennt die Forderung, dafs man die Mädchen für die Ehe erziehen soll »unhaltbar und unklar«. — »Wo bleiben denn alle die Mädchen, die nicht heiraten? Sollten sie wirklich angesehen werden als Wesen, die ihre Bestimmung verfehlt haben? Die Erfahrung lehrt es, die eigentlichen Wesensbestimmungen der Weiblichkeit, die Häuslichkeit und die Mütterlichkeit sind keinem Weibe fremd und können auch ohne die Eingehung der Ehe von jedem Weibe geoffenbart und geübt werden — so es selbstverständlich dazu gebildet worden ist. — Über der Natur und ihren Anlagen steht eben die ethische Bestimmung des Weibes, welcher die Natur nur dienen will, und die Geschichte nennt neben den natürlichen Müttern, welche in den Herzen ihrer Söhne die Keime künftiger Heldengröfse, Glaubensstärke und sittlicher Hoheit geweckt haben, auch geistige Mütter, welche dasselbe gethan haben«.

Dr. Wiese, der bekannt ist als ein hervorragender Pädagoge, nennt in seinem Vortrage: »Die Stellung der Frau im Altertum und in der christlichen Zeit«[1] die Ehe eine Naturbestimmung; aber »diese ist für den Menschen niemals die höchste. Die Zugehörigkeit zum Manne, dafs sie seine Gehilfin sei, bleibt jedoch für die Frau, auch wenn sie nicht verheiratet, unter allen Umständen bestehen und kann sich in den mannigfaltigsten Formen in und aufser der Familie verwirklichen«. In seinem Vortrage über weibliche Erziehung und Bildung, der manchem der Mädchenschulvorsteher Veranlassung gab, sich über diesen Gegenstand öffentlich zu äufsern, behauptet er dasselbe mit anderen Worten: »Die der menschlichen Gemeinschaft von Gott angewiesene Aufgabe ist eine gemeinsame für beide Geschlechter, und es findet zu dem Ende eine gegenseitige Ergänzung beider statt, nicht blofs in der Ehe, sondern in dem grofsen Zusammenhange des Lebens, der Weltökonomie überhaupt. Und ist dem Manne darin die mehr nach aufsen gerichtete schaffende und bauende Thätigkeit zu teil geworden, so den Frauen die erhaltende, fürsorgende, pflegende. Einen mütterlichen Beruf haben sie, auch die, welche nicht in die Ehe treten«.

Nicht die Ehe ist die Bestimmung des weiblichen Geschlechts — sondern: Erzieherin zu sein des Menschen-

[1] Zur Geschichte und Bildung der Frauen. Zwei Vorträge von Dr. L. Wiese. Berlin 1873. Verl. Wiegandt u. Greeben.

geschlechts, und die Aufgabe der Mädchenschulen, niederen, mittleren und höheren ist die: das weibliche Geschlecht für diese seine Bestimmung ebenso vollkommen vorzubilden wie zur Ausübung seiner menschlichen Bestimmung.

Wenn man die Mittel, die man bisher den Frauen für ihre Bildung gewährt hat, mifst an den Anforderungen, die an die Frau als Erzieherin gestellt werden, so fragt man sich mit einem sehr begreiflichen Erstaunen: Wissen denn diejenigen, die diese Anforderungen stellen, nicht, dafs diese Aufgabe der Frau eine der schwierigsten Künste, wenn nicht die schwierigste ist von denen, welche die Menschen auszuüben sich berufen fühlen.

Wenn man die Forderungen kennt, welche die gröfsten Weisen alter und neuer Zeit an die Erziehenden stellten; wenn man Comenius liest, wenn man sich in die Schriften Pestalozzis vertieft, wenn man Schleiermacher in seinen pädagogischen Vorträgen auf den vielverschlungenen Wegen folgt, auf denen er mit einer die Tiefen durchdringenden Gründlichkeit nach den Mitteln sucht, die Erziehungsaufgabe zu lösen, wenn man in Fröbels Erziehungslehre einzudringen sich bemüht, wenn man Diesterwegs lebensprühende und lebenweckende Abhandlungen über Erziehung und Unterricht liest, wenn man Herbart studiert und an Fichtes Reden sich begeistert; kurz wenn man nachgeht allen den vielfältigen Forschungen über das Seelenleben des Menschen, welche durch Jahrhunderte hindurch angestellt worden sind, um auf den Grund aller Erscheinungen im Menschendasein zu kommen, um die Bedingungen kennen zu lernen, unter denen der Mensch sich entwickelt, damit wiederum danach die Grundsätze für die Verfahrungsweise zur Lösung der Erziehungsaufgabe, die allgemeinen Formeln für die Einwirkung auf die Menschen bestimmt werden können: dann kommt einem die Bedeutung und die Tragweite der Aufgabe des weiblichen Geschlechts fast erschreckend zum Bewufstsein. Erschreckend im Hinblick auf die Unfähigkeit des weiblichen Geschlechts im allgemeinen, diese Aufgabe zu erfüllen, und auf die aus derselben folgende Unsumme verloren gegangener Kraft, verkümmerter Fähigkeiten, untergrabenen Glückes. Und zu dem Erschrecken gesellt sich Staunen darüber, dafs diejenigen, die doch Kenntnis von der Bedeutung und Schwierigkeit der dem weiblichen Geschlecht zukommenden Aufgabe haben, und welche die Bildungsstätten für dieselbe gründen und leiten, nicht Bedacht genommen haben auf diese Aufgabe, und dafs da, wo man diese Aufgabe erkannt hat, man nicht durch Erziehung und Unterricht dazu geholfen hat, die reiche,

natürliche Mitgabe der Frau für ihren Beruf willig und geschickt für denselben zu machen.

Auf welchem Platz auch die Frau stehe, ob sie im eigenen Hause die eigenen, ob im fremden Hause die fremden Kinder erziehe, ob sie in der Schule oder am Krankenbette wirke, ob sie einen Haushalt leite oder eine gewerbliche Thätigkeit ausübe, ob sie der Wissenschaft oder der Kunst obliege: immer und überall hat sie die Aufgabe, erziehlich zu wirken, und die Schule hat daher die Aufgabe, sie für diese Wirksamkeit geschickt zu machen und für ihre mögliche Stellung als Gattin.

Ganz abgesehen davon, dafs diese Bildung zur Erzieherin, die Frau ihrer speziell weiblichen Berufsthätigkeit befähigt, so legt dieselbe auch den Grund zu jeder anderen bürgerlichen Berufsthätigkeit des Weibes, denn wenn alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung beruht, wenn es für die gesamte menschliche Bildung nichts Bedeutenderes giebt als Vollkommenheit der Erziehung: dann ist es nicht nur wünschenswert, dafs auch das weibliche Geschlecht tangiert würde von demjenigen, was der höheren Bildungsstufe eignet, wie Schleiermacher sagt, sondern dann ist es notwendig, dafs das weibliche Geschlecht durch die Schule auf die höhere Bildungsstufe gehoben wird, welche die pädagogische Thätigkeit fordert.

Von dieser Stufe aus aber wird es jeder Jungfrau leicht werden, sich fortzubilden für die verschiedenen anderen Berufsthätigkeiten, wenn ihr nur die Mittel gewährt, die Wege frei gegeben werden zur Fortbildung; wenn nur dem weiblichen Geschlecht so viel Vorschub geleistet wird, als zur Verbesserung seiner Stellung und seiner Einwirkung auf die künftige Generation notwendig ist, damit wenn es im Gange der Dinge läge, dafs die Ungleichheit der Geschlechter noch weiter abnimmt, die Erziehung nicht entgegenwirke, wie Schleiermacher sich ausdrückt.

Was unsere bedeutendsten Pädagogen gefordert für die Erziehung des weiblichen Geschlechts, das haben auch Frauen schon zu Anfang dieses Jahrhunderts verlangt, das erstreben Frauen zu Ende des Jahrhunderts. Es war also wirklich nicht Herrn Goerths Buch nötig, um uns aufzuklären über die Mängel und über die Bestimmung des weiblichen Geschlechts. Die ersteren haben wir längst erkannt und sind längst bestrebt, sie zu beseitigen, die letztere kennen wir besser als Herr Goerth und weisen die von ihm gekennzeichnete als eine der Frauen unwürdige mit ganzer Entschiedenheit zurück.

Sprach- und Sachunterricht.

Von **Edwin Wilke** in Quedlinburg.

Joh. Hache und **Herm. Prüll**, Der gesamte Sprachunterricht in der Volksschule im Anschlufs an den Sachunterricht. Erster Teil. 2., 3. und 4. Schuljahr. Bearbeitet von Johannes Hache, Lehrer in Chemnitz. Zweiter und dritter Teil. 5.–8. Schuljahr. Bearbeitet von Hermann Prüll. Dresden 1895, Alwin Huhle. Pr. 3, 3, 2,40 M.

Es war einmal — aber lange ist's her — ein Schulmeister, der war auf keinem Seminare gewesen und hatte nie ein pädagogisches oder methodisches Buch studiert. Aber er sollte und mufste unterrichten. Da fragte er sich: Was will ich eigentlich mit meiner Arbeit erreichen? Manche Antwort fiel ihm ein; vor allem meinte er auch, seine Schüler müfsten die Dinge in der nächsten Umgebung kennen lernen. Darum führte er die Schüler zu den Dingen oder brachte die Dinge zu den Schülern, zeigte sie ihnen, machte sie auf ihre Eigentümlichkeiten aufmerksam, liefs jede neue Erkenntnis richtig und gut aussprechen und, weil der Arme es eben nicht besser gelernt hatte, schrieb er alle neuen Bezeichnungen für die Dinge und ihre Eigentümlichkeiten an die Wandtafel. Diese Wörter liefs er lesen, abschreiben, buchstabieren, auswendig schreiben und wiederholte diese Thätigkeiten so oft, bis die Kinder das, was sie zuerst gesprochen hatten, auch richtig aufschreiben konnten. — Der Nachfolger dieses Lehrers war auf dem Seminare in allen Künsten der Methodik ausgebildet. Als er nach des Alten Tode die Schule übernahm, vermifste er zunächst einen Stundenplan. Nirgends war er aufzufinden, die Kinder kannten solch ein Ding gar nicht. Also setzte er sich hin und schrieb flugs einen Stundenplan mit Biblischer Geschichte, Katechismus, Bibellesen, Kirchenlied, Perikopen, — statarischem und kursorischem Lesen, Grammatik und Orthographie, Diktat, Aufsatz u. s. w. Eine seiner ersten Arbeiten in der Schule war es dann, den Kindern ein Diktat zu geben, um ihre Fertigkeit im Rechtschreiben zu prüfen. Aber als er nun ans Korrigieren gehen wollte, konnte er im

ganzen Hause keine rote Tinte finden. Auch im Dorfe — denn so etwas kann natürlich nur im Dorfe vorkommen — war kein Tropfen roter Tinte aufzutreiben. Über den Mangel half sich der junge Lehrer bald hinweg; aber lange blieb es ihm ein Rätsel, wie der Alte ohne rote Tinte hatte auskommen können.

Der Leser verzeihe, dafs ich ihm als Einleitung eine Fabel erzähle. Sie schien mir aber geeignet, ihn in den Gedankenkreis zu versetzen, von dem die Verfasser des oben angezeigten Werkes ausgegangen sind. »Der gesamte Sprachunterricht im Anschlufs an den Sachunterricht«. Das ist gerade nichts Neues. Schon vor $2^1/_2$ Jahrhunderten forderte Amos Comenius: »Das Studium der Sprache mufs parallel gehen mit dem der Sachen«. Pestalozzi hatte den vom Sachunterrichte losgelösten Sprachunterricht gebrandmarkt als Wortgepränge, Maulbrauchen, rasendes Zutrauen auf Worte. Vom Standpunkte des Sprachforschers und des Pädagogen war Rudolf Hildebrand zu demselben Gedanken gekommen und forderte, dafs der Unterricht mit der Sprache zugleich »den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfasse«. Und Dörpfeld hatte es als eine »dringliche Reform« bezeichnet, den Sprachunterricht in natürliche Verbindung mit dem Sachunterrichte zu bringen. Aber — wie war's, wie ist's noch jetzt mit der Praxis bestellt? Der Sachunterricht wird so früh als möglich in drei und mehr Fäden zerspalten; der Leseunterricht verarbeitet besondere Gedankenreihen, oft besondere im kursorischen und besondere im statarischen Lesen; Grammatik und Orthographie kümmern sich fast gar nicht um den Inhalt der Worte, mit denen sie arbeitet; die Diktate und Aufsätze nimmt man aus besonderen Sammlungen, die weder vom Stoffe des Sachunterrichts, noch von dem des Leseunterrichts etwas wissen. Und wenn dann der Kindesgeist nicht imstande ist, alle die Einzelfäden zu vereinen, wenn er über dem vielerlei das vergifst, was er gerade fürs Leben braucht, wenn er an den Formen, deren Inhalt ihm fremd ist, keinen Gefallen findet, dann wundert man sich. Aber wir stehen im Zeichen des Fortschritts, was ungefähr dasselbe ist, als im Zeichen des Rückschritts zu dem Verfahren des Eingangs erwähnten alten Schulmeisters. Immer allgemeiner wird das Mifsbehagen mit den bunten Stundenplänen, immer mehr klärt sich die Idee der Konzentration ab. Namentlich im deutschen Unterrichte kommen wir vorwärts. Immer kleiner wird die Zahl der Lehrer, die zu ihrer »Sammlung« greifen, wenn sie einen Aufsatz anfertigen lassen wollen, immer klarer wird der Grammatik und

Orthographie ihr Anschlufs an Lesebuch und Aufsatz vorgezeichnet.

Einen umfassenden Versuch, zur Natur zurückzuführen, machen die Verfasser unseres Werkes. Sie haben ihre methodischen Auseinandersetzungen aufs äufserste beschränkt, dafür aber ein ausführliches praktisches Beispiel gegeben, wie der Sach- und Sprachunterricht im 2.—8. Schuljahre zu verbinden ist. Haches Arbeit setzt die Fibelstufe voraus. Das Kind hat lesen und schreiben gelernt. Wie ist nun die weitere Aneignung des Sprachschatzes zu gestalten, damit er richtig verstanden und mündlich und schriftlich richtig gebraucht werde? Es wird hier sogleich einem Mifsverständnisse vorzubeugen sein, unter dem das Buch vielleicht zu leiden haben wird. Die Verfasser sehen den Aufsatz als Mittelpunkt des Sprachunterrichts an (Vorw. zum II. Teile). Wenn man das so versteht, dafs im Aufsatze schliefslich das gesamte Sprachverständnis und die ganze Sprachkenntnis zur Anwendung und sichtbaren Darstellung kommt, dafs also alle Bemühungen des Sprachlehrers in diesem Punkte zusammenlaufen, dann kann man den Ausdruck gelten lassen. Soll aber damit gesagt werden, dafs auf den Aufsatz das Hauptgewicht gelegt werden, dafs man nach ihm vor allem den muttersprachlichen Unterricht beurteilen soll, so sind der Ausdruck und die an ihn geknüpften Folgerungen zu beanstanden. Das wollen wir als Erbe Hildebrands festhalten, dafs das Hauptgewicht »auf die gesprochene und gehörte Sprache, nicht auf die geschriebene und gesehene« gelegt werden müsse. (Vom deutschen Sprachunterr. 3. Aufl. S. 6). Doch ich unterdrücke zunächst kritische Bemerkungen, um dem Leser einen Einblick in die Art und Weise zu geben, wie die Verfasser den Sprachunterricht mit dem Sachunterrichte verbinden.

Der Grundgedanke ist der, dafs das Kind das Wort und das Wortbild dann am leichtesten merkt, wenn es die Sache kennen lernt. Also das Vorführen und Besprechen der Wortbilder, d. h. das Anschreiben an die Wandtafel, das Hervorheben der orthographischen Eigentümlichkeiten und das Begründen der Schreibweise der Wörter Dach, Drache, Pferd, Gans gehört in den Anschauungs- und Naturkundenunterricht (Druckfehler?) — Engel, Gott, beten in den Religionsunterricht — schreiben, Linie, Punkt in die Schreibstunde — Lied, Ton, Note, singen in die Singstunde usw.« (Hache, S. 1 f.). Die auf diese Weise in den einzelnen Stunden des Sachunterrichts gewonnenen Wörter werden von den Kindern des 2.—4. Schuljahres in besondere Hefte, »Merkbücher«, eingetragen, aber nicht alle.

Hache sondert die Stammwörter, die begriffslosen oder Formwörter aus und diejenigen Ableitungen, »deren Schreibweise aus der Schreibweise ihrer Stammwörter nicht zu erkennen ist oder durch Orthographieregeln nicht gefunden werden kann (fertig, Bürde, Bahre, Rappe etc.)« (S. 2 f.) Oberster Grundsatz bei dieser Auswahl war natürlich, dafs die Wörter im Sprachschatze 10—11 jähriger Kinder vorkommen. Auf diese Weise hat Hache 2400 Merkwörter gefunden, die er nach ihrer Schwierigkeit auf das 2.—4. Schuljahr verteilt. Alle andern Ableitungen und die Zusammensetzungen werden wohl an die Wandtafel geschrieben, aber nicht ins Merkbuch eingetragen. Dieses dient nicht nur der Einprägung, sondern auch ganz besonders der Wiederholung. Der Gang der Übungen gestaltet sich demnach wie folgt: Im Sachunterrichte wird im 2. Schuljahre beispielsweise die Schulstube besprochen. Dabei gewinnt der Lehrer die Merkwörter Schule grofs Stube breit Thür hoch (höher). Jedes dieser Wörter wird besprochen (Anfangsbuchstabe, Wortart, Bezeichnung des Stimmlautes, Auslautes usw.) und dann vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben. Ist das geschehen, so schreiben die Kinder sie in ihre Merkbücher ab. Nun geht der Lehrer an die Wortbildung. Er läfst von den Merkwörtern Zusammensetzungen und Ableitungen bilden. Sie werden ähnlich wie die Merkwörter besprochen. Weitere Übung erfolgt durch Verwertung der Wörter zu Diktaten und Aufsätzen. Die Kinder schreiben z. B.: Die Schule ist grofs. Die Stube ist breit. Die Thür ist hoch. — Bei der Niederschrift dieser Sätze (als Aufsatz) dienen die Merkwörter als Anhaltspunkte. Beim Diktieren sucht der Lehrer nach neuen Sätzen, neuen Verbindungen, in denen aber immer wieder schon geübte Stamm- und Formwörter verwandt werden. Was aus Grammatik und Orthographie auf der Mittelstufe zu lehren ist, wird an die Merkwörter und die daraus gebildeten Sätze angeknüpft. Auf diese Weise gewinnen die Kinder »einen anfangs kleinen, sich aber im Anschlufs an den Sachunterricht stetig erweiternden, in inhaltlicher Beziehung immer ein abgeschlossenes Ganze bildenden Fond von orthographisch richtigen Wortbildern — —, einen derartig gestalteten Fond, mit dem die Kinder schon von frühester Zeit an imstande sind, zu arbeiten, d. h. schriftliche Übungen in Stil, Grammatik und Orthographie auch aufserhalb der Schule orthographisch richtig auszuführen«. (S. 11.) Für den Sachunterricht hat dieses Verfahren den nicht zu unterschätzenden Vorteil, dafs es den Lehrer zur Kürze, Knappheit und Klarheit, sowie zur gründlichen Übung in der mündlichen Darstellung nötigt.

Die schriftlichen Übungen im Sprachunterrichte befestigen die Ergebnisse des Sachunterrichts.

Für solchen Sprachunterricht bietet Hache 32 Gruppen Formwörter (1. Gruppe: der, die, das, des, dem, den, ein, einen), 70 Gruppen Merkwörter für das 2. Schuljahr, 59 für das 3., 35 für das 4., unter jeder Gruppe Sätze, die als Diktat oder Aufsatz verwendet werden sollen, ferner zu jedem Merkworte eine Reihe von Ableitungen und Zusammensetzungen. Welche von diesen dem Verfasser für die einzelnen Schuljahre geeignet erscheinen, wird durch Verwendung verschiedener Buchstabenformen und Gröfsen angezeigt. Für das 2. Schuljahr enthält Haches Arbeit einen angefangenen, für das 3. einen durchgeführten Konzentrationsplan und endlich grammatische und orthographische Aufgaben, die im Anschlusse an das Merkbuch zu lösen sind.

Auf dem so gelegten Grunde baut Hermann Prüll weiter für das 5.—8. Schuljahr. Ein Aufsatz oder mehrere im Anschlusse an die Sachgebiete bilden den Ausgangspunkt. Dem Aufsatze ist meistens die Gliederung vorangestellt. Wörter mit orthographischen Schwierigkeiten sind durch den Druck hervorgehoben. Sie sollen ähnlich wie Haches Merkwörter behandelt und für ein Vorbereitungsdiktat verwendet werden. Auf die Aufsätze folgen Worterklärungen, die dem Lehrer Anregung und Stoff geben, auf Bedeutung und »Entstehung der gebrauchten Wörter« einzugehen. »Aber der Aufsatz weckt auch das Interesse für eine bestimmte Sprachform, die vielleicht in ihrer Art hier mehrmals vertreten, die von einigen Schülern falsch angewendet worden ist«. (II. Teil S. IV.) Diese Sprachform wird behandelt und an dem Sprachstoffe, der den betreffenden Sachgebieten entnommen ist, geübt. »Sprechübungen befestigen die erkannte Sprachform, und die Spracharbeiten und Diktate haben den Beweis zu liefern, dafs die betreffende orthographische Regel oder das grammatische Gesetz verstanden worden ist und vom Schüler richtig angewandt werden kann«. (A. a. O.) Die allermeisten Diktate und Spracharbeiten sind in Aufsatzform gegeben und zwar, wie der Verf. sagt, »in einem möglichst ansprechenden Deutsch ausgeführt«. — Nicht klar ist mir geworden, wie die Spracharbeiten in Aufsatzform zu verwenden sind. Sie können doch nur als Aufsatz oder als Diktat gebraucht werden.

(Schlufs folgt.)

Pädagogische Umschau.

Vom **Herausgeber.**

1.

Das Lehrerbesoldungsgesetz, das in diesen Wochen fast das gesamte Interesse der preufsischen Lehrerschaft in Anspruch nahm, hat die Klippen des Abgeordnetenhauses glücklich umschifft. Die Fahrt, bei der es freilich nicht an Stürmen fehlte, ging schliefslich sogar in raschem Tempo vor sich. Herr Bosse wird sich nicht wenig gefreut haben, das »Kind seines Herzens« durch die schäumenden Fluten gerettet zu haben. Wie keucht doch die Maschine, wenn es sich auch nur um wenig Millionen für die Schule handelt, und wie spielend arbeitet sie, wenn Hunderte von Millionen für Militär und Marine nötig sind!

Wie jeder, der die Entstehung des Gesetzes nur einigermafsen verfolgt hatte, voraussehen konnte, sind wesentliche Änderungen an dem Entwurfe nicht vorgenommen. Der Kultusminister hatte ja dem Finanzminister nur mit Mühe und Not die Höhe des Grundgehaltes und der Alterszulagen abgerungen; er wufste, dafs nicht mehr zu erreichen war, ja, dafs jede Erhöhung derselben den Widerspruch Miquels hervorrufen würde und so das ganze Gesetz gefährden konnte; so war er froh, wenn nur die vorgesehenen Sätze durchdrangen. Die mafsgebenden Parteien, Konservative und Centrum, hatten nach ihrer ganzen Stellung zur Schule kein Interesse daran, die Gehaltssätze zu erhöhen; ja erstere suchten, wo es nur möglich war, das Gesetz so zu gestalten, dafs es ihnen nur keine neue Lasten auflegte. Und die Liberalen? Sie haben sich wahrlich nicht auf der Höhe der Situation gezeigt. Es war ihr gutes Recht, wie wir noch in der vorigen Umschau unzweideutig ausgesprochen haben, sich gegen die Mehrbelastung der Städte energisch zu wehren. Aber es war nicht recht, auch nicht politisch klug, dafs sich ihr ganzes Interesse auf diesen unglücklichen Paragraphen 25 konzentrierte. Wir müssen vollständig unterschreiben, was die »Preufsische Lehrer-Zeitung« ausführte:

Nicht die Besoldung der Lehrer, sondern die Doktorfrage über gerechte oder ungerechte Belastung der grofsen Kommunen war den Liberalen offenbar die Hauptsache. Kein Antrag auf Erhöhung der Minimalgehälter oder der Alterszulagen ging von ihnen im Plenum aus, obwohl ihre Redner des öfteren betonten, dafs auch durch dies Gesetz die Lage der preufsischen Lehrer noch eine gedrückte bleiben würde. Sie fanden sich und ihr Gewissen damit ab, dafs sie erklärten, bezügliche Anträge würden bei der Sachlage doch keinen Erfolg haben. Das ist ganz richtig, — aber darauf kam es hier denn doch nicht an. Der Liberalismus mufste hier zeigen, wie er die Arbeit des Lehrers taxiere. Statt dessen begnügte man sich mit wohlwollenden Redewendungen; aber als der § 25 kam, der den fast durchweg leistungsfähigen grofsen Städten gewisse Benefizien entzieht, da gingen die Liberalen energisch vor; da traten ihre besten Redner auf den Plan, und da stellte man bestimmte Anträge! Hier hiefs es nicht mehr: Es hilft doch nichts; hier war der gesamte Liberalismus mit ganzer Seele dabei!

Wir verkennen durchaus nicht die Schwierigkeit, in der sich die Liberalen gerade diesem Gesetze gegenüber befanden; aber selbst unter Berücksichtigung der Lage konnte uns die Haltung der Liberalen keine besondere Anerkennung abringen. Sie hatten sich in den § 25 so verbissen, dafs sie, wenigstens die Linksliberalen, schliefslich gegen das ganze Gesetz stimmten. Seit Jahrzehnten verlangten gerade diese eine Besserung der materiellen Lage der Lehrer; und der erste Gesetzentwurf, der mit dieser Besserung den Anfang macht, findet sie schliefslich als Gegner! Eine grausamere Ironie des Schicksals giebt es wohl nicht.

Die Nationalliberalen dagegen, die auch energisch um den § 25 kämpften, waren politisch genug, zum Schlufs trotz ihres Mifserfolges für das Gesetz zu stimmen und so den Streit zwischen den grofsen reichen Städten und dem Finanzminister nicht die armen Lehrer entgelten zu lassen.

So ist es gekommen, wie es kommen mufste. Da niemand, weder der Minister noch die Parteien, ein Interesse daran hatten, in eine Verbesserung des Gesetzes einzutreten, so sind wesentliche Abänderungen des Entwurfes nicht beschlossen worden. Verbessert wurden nur die Festsetzungen über das Minimalgehalt der Schulleiter, die Anrechnung der Feuerung, die Versagung der Alterszulagen und andere Kleinigkeiten. Dagegen ist die Höhe des Minimalgehaltes sowie der Alterszulagen dieselbe geblieben; unangetastet blieb auch die in Lehrerkreisen so vielfach angefochtene Bestimmung über die Benutzung des Dienstlandes; verwässert wurden die Bestimmungen über die Dienstwohnung.

Es ging so, wie es in dem Liede heifst:

> Und da keiner wollte leiden,
> Dafs der and're für ihn zahlte,
> Zahlte keiner von den beiden!

Den Dank für die Gestaltung des Gesetzes mag die preufsische Lehrerschaft aber auch Herrn Miquel abstatten. Der Finanzminister hat sich überhaupt bei diesen Beratungen in einem ganz eigentümlichen Lichte gezeigt. Erinnert es nicht an die Bildungsfeindlichkeit des waschechtesten Konservatismus, wenn er den

Städten zum Vorwurf macht, dafs sie die Schülerzahl in den einzelnen Klassen herunterdrücken und dadurch das Schulbudget in die Höhe schwellen lassen. Wo Herr Miquel übrigens die Volksschulen kennen gelernt hat, deren Klassen durchschnittlich von 40, oder sogar, wie er später mit grofser Kühnheit behauptete, von nur 30 Schülern besucht werden, wird wohl sein Geheimnis sein. Wenn solche Äufserungen fallen, dann wundert man sich freilich über vieles nicht mehr! Und was soll man dazu sagen, wenn es in dem offiziellen Berichte über die Kommissionsverhandlungen heifst:

Der Finanzminister gab bei dieser Gelegenheit seinem Bedauern darüber Ausdruck, dafs bei Lehrern nicht auch in den übrigen Landesteilen eine Strafversetzung möglich sei.

Was gehen denn den Finanzminister die Strafversetzungen der Lehrer an?!

Wie sich doch die Zeiten und mit den Zeiten auch oft die Anschauungen ändern! Kommt uns da eine Schulzeitung aus dem Jahre 1875 in die Hand, und in derselben lesen wir in dem Berichte über die am 20. und 21. Juli desselben Jahres stattgefundene Sitzung des Vorstandes des Landesvereins Preufsischer Volksschullehrer: Der Antrag des Schulinspektors Backhaus, dem Abg. Miquel den Dank des Vorstandes für das dem Lehrerstande und der Schule bezeugte Interesse auszudrücken, wird einstimmig angenommen. Würde heute wohl von irgend einer Seite noch ein solcher Antrag gestellt werden, und wenn, würde derselbe dann wohl zur Annahme gelangen? Damals war freilich Herr Miquel noch Oberbürgermeister in Osnabrück, und während er die Stufen bis zum Ministersessel erklommen hat, sind manche Wandlungen mit ihm vorgegangen.

Der »Hannov. Courier«, ein stets mafsvoll urteilendes Blatt, bezeichnet in einem längeren Artikel das Vorgehen des Finanzministers als geradezu kulturwidrig. Und leider kann man auch der »Voss. Ztg.« nicht widersprechen, wenn sie schreibt:

»Preufsen hat seit Jahren aufgehört, das klassische Land der Schulen zu sein. Es ist auf dem Gebiete der Volksschule von Frankreich weitaus überflügelt worden. Einst konnte man sagen, der preufsische Schulmeister habe die Schlacht von Königgrätz gewonnen. Noch vor einem Jahrzehnt erklärte Fürst Bismarck, das Übergewicht der deutschen Wehrkraft beruhe grofsenteils in der Höhe der Volksbildung. Unter dem Finanzminister Miquel steht die Schule still, und Stillstand ist Rückschritt. Herr Miquel hat kein Geld, namentlich für die Städte, die ihre Mittel mit Vorliebe für Bildungszwecke verwendet haben. Der Unterrichtsminister so gut wie der Justizminister treten den Rückzug vor der Allmacht des Finanzministers an. Der »Hannov. Courier« hat recht, die Politik des Herrn Miquel ist nicht nur engherzig, sie ist geradezu kulturwidrig«.

Im Anschlufs an die Beratung des Lehrerbesoldungsgesetzes

machten sich die Mehrheitsparteien noch ein Vergnügen daraus, eine Resolution betr. Vorlage eines Schulgesetzes auf christlicher Grundlage durchzusetzen. Auch wir wünschten, daſs uns bald ein umfassendes Schulgesetz beschieden sein möchte, und wir wünschen auch ein Schulgesetz auf christlicher Grundlage. Aber wir fürchten die Danaer, auch wenn sie Geschenke bringen; ein christliches Schulgesetz im Sinne jener Parteien wünschen wir allerdings nicht. Vorläufig legen wir der Resolution auch noch keine Bedeutung bei. Über das Schulgesetz sind in den letzten Jahren schon zwei Kultusminister gestürzt, und die in der Form gewiſs sehr wohlwollenden, aber doch diplomatisch vorsichtig abgegebenen Erklärungen Bosses — der Kultusminister hielt sich augenscheinlich an den Spruch, und er that unter den obwaltenden Umständen sehr weise daran:

> Ich sag' nicht ja und sag' nicht nein,
> Sonst könnt' man später sagen,
> Ich hätte nein oder ja gesagt,
> Und mich verklagen —

lassen doch erkennen, daſs er nicht gewillt ist, der Dritte im Bunde zu sein.

Wenn das Gesetz nur erst das Herrenhaus glücklich passiert hätte!

* * *

So schrieben wir an dem Tage, wo der Entwurf des Lehrerbesoldungsgesetzes im Herrenhause zur Beratung stand. Aber „es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht“. Als wir am Abend erwartungsvoll die Zeitung zur Hand nahmen, da starrte uns in fetten Buchstaben grinsend die Nachricht entgegen: Das Lehrerbesoldungsgesetz ist im Herrenhause gefallen! Am Sonnabend darauf, am zweiten Tage des „wunderschönen Monats Mai“, fand das feierliche Begräbnis statt. Und wie der eisige Nordwind jener Tage so manche Blüte vernichtete, so hat diese Nachricht in so mancher gequälten Lehrerbrust jede Hoffnung auf bessere Tage zerstört.

Wenige Stunden haben dem Herrenhause genügt, um die mühevolle Arbeit von Monaten zu vernichten. Nicht eine Schlacht, ein Schlachten war's zu nennen“, ein Schlachten der einzelnen Paragraphen. Ohne ihm auch nur die Ehre einer Kommissionsberatung zuteil werden zu lassen, ist der Entwurf a limine abgelehnt worden, mit einer Rücksichtslosigkeit, die fast ohnegleichen dasteht, so daſs Dr. Bosse dem hohen Hause vorhalten muſste:

> „Es ist in der ganzen Geschichte unseres Parlamentarismus kaum der Fall nachzuweisen, daſs ein gleiches Verfahren mit einem so wichtigen Gesetze eingeschlagen ist“;

und Dr. Miquel aussprach:

Ich bin nun schon sehr lange im parlamentarischen Leben erfahren, sowohl als Abgeordneter wie als Diener des Königs; ich kann aber sagen, mich hat niemals ein Beschlufs des Hauses so überrascht und — mufs ich sagen — so peinlich berührt wie der vorgestrige«.

Und zwar war es nicht eine Partei, die das Gesetz zu Falle gebracht haben: die äufserste Rechte im trauten Vereine mit der Linken haben mit Lust das traurige Werk vollbracht: die erstere, um die Regierung zur Vorlage eines allgemeinen Volksschulgesetzes à la Zedlitz zu zwingen, die letztere, um den gröfseren Städten einige hunderttausend Mark zu retten. »An dem Tage wurden Herodes und Pilatus Freunde miteinander; denn zuvor waren sie einander feind!« Wir hätten es wohl verstanden, wenn beide Parteien bis zum letzten Augenblicke tapfer gekämpft hätten, um ihren Standpunkt zu vertreten — das war sogar ihre Pflicht —; aber angesichts der Thatsache, dafs es noch viele Lehrerstellen giebt, deren Inhaber mit Sorgen und mit Grämen ihre Tage hinbringen, mit Kummer auf die Zukunft der heranwachsenden Kinder sehen, denen die Not Dornen in das Bett streut am Abend und am Morgen, und die, wie man sagt, mehr Thränen essen als Brot, sodafs sogar Dr. Miquel, sicherlich den Lehrern gegenüber ein einwandsfreier Zeuge, bekundete,

»dafs ein Teil der Lehrer nicht blofs mit Sorge, sondern mit Not zu kämpfen habe«,

angesichts dieser Thatsache, ohne jeden Versuch, das Gesetz umzugestalten, es einfach abzulehnen: das verstehe, wer kann!

Zu verstehen ist ein solcher Vorgang auch nur dann, wenn man die Gesinnung kennt, die, wenige Ausnahmen abgerechnet, im Herrenhause gegen die Lehrer herrscht. Was geht auch die hochgeborenen Herren dieses Hauses die Not des Lehrerstandes an! An dieser klassischen Stätte, wo einstmals der Reichsgraf Brühl erklärte, er habe noch nie eine »verhungerte Lehrerwittwe« gesehen, sprach sein Gesinnungsgenosse Graf Zieten-Schwerin jetzt frank und frei es aus, dafs

das Grundgehalt für die zweiten Lehrer mit 900 M. bei 24 Jahren weit über das Bedürfnis hinausgehe.

Ihm sekundierte der Oberbürgermeister Becker von Köln, dem ebenfalls

auf dem Lande 900 M. viel zu viel sind.

Der Dritte im Bunde war der Oberbürgermeister Zelle von Berlin, der das Lied von dem ewig unzufriedenen Schulmeister sang:

Das Gesetz würde einige tausend Lehrer zufriedener machen — zufrieden nicht, denn das wäre zu kostspielig!

»Lebhafter Beifall!« verzeichnet hier der Parlamentsbericht.

Angesichts dieser Blumenlese, die wir noch leicht vermehren könnten, und angesichts der Abstimmung über das Gesetz macht

es mehr als einen kläglichen Eindruck, wenn nachträglich in ihren Organen die eine Partei die Verantwortung für die Ablehnung der andern zuschiebt; wenn die Kreuzzeitung die Liberalen für das Scheitern des Gesetzes verantwortlich macht, und das Berliner Tageblatt schreibt: Die Agrarier des Herrenhauses haben auf ihrem Willen bestanden; auch in der zweiten Lesung ist das Lehrerbesoldungsgesetz abgelehnt worden. Die reine politische Heuchelei!

Allerdings eine grofse Schuld trägt der Finanzminister Miquel. Er hat durch den ausgleichenden Verteilungsmodus dem Kultusminister ein Kukuksei in das Nest gelegt. Mit seiner Rede im Herrenhause hat sich freilich Miquel einmal wieder Ehre eingelegt; aber es ist wohl seiner ganzen Haltung in dieser Angegelegenheit zuzuschreiben, dafs es uns bei dem Lesen derselben unwillkürlich immer in den Ohren summte:

A bifsle Liebe und a bifsle Treu,
Und a bifsle Falschheit ist auch wohl dabei!

Dem Kultusminister aber danken wir, dafs er bis zum letzten Augenblicke so warm für die Interessen der Lehrer eingetreten ist.

Mit erschreckender Deutlichkeit haben die Verhandlungen des Herrenhauses den Lehrern wiederum gezeigt, dafs sie von keiner politischen Partei als solcher, möge sie sich liberal oder konservativ oder Centrum nennen, etwas Durchgreifendes zu erwarten haben. Und wenn diese Erkenntnis immer mehr in die Lehrerwelt eindringt, so wird ihr aus diesen trüben Tagen wenigstens ein Segen erwachsen!

Sechs Millionen Mark sind den darbenden Lehrern wieder vom Munde abgezogen worden. Sie können nun vorläufig den Kanon Adalbert von Chamissos weiter variieren:

Das ist die Not der schweren Zeit,
Das ist die schwere Zeit der Not,
Das ist die schwere Not der Zeit;

und es wäre wohl zu verstehen, wenn die Lehrer mit Shakespeare fragten: Sollen wir nicht die Nachteulen mit einem Kanon aufstören, der einem Leineweber drei Seelen aus dem Leibe haspeln könnte? Aber weg mit diesen Gedanken! Die Lehrerschaft wird ihre Politik der Mäfsigkeit trotz der Heiterkeit des Herrenhauses weiter führen, und sie wird endlich doch siegen!

Vorläufig ist die Leidensgeschichte der Volksschule um ein Blatt reicher, und auch das neueste Kapitel der preufsischen Schulgesetzgebung müssen wir leider mit dem bekannten Refrain schliefsen:

Und der Entwurf wanderte zu den Akten.

Inzwischen haben die freikonservativen Mitglieder des Abgeordnetenhauses v. Tzschoppe und Freiherr v. Zedlitz in einer Interpellation die Frage an die Regierung gerichtet, was sie

zu thun gedenke, um nach Ablehnung des Lehrerbesoldungsgesetzes durch das Herrenhaus den geplanten Ausbau des Alterszulagen-Systems zu gunsten der Lehrer so bald als möglich herbeizuführen und die Mifsstände zu beseitigen, die sich aus dem Mangel einer gesetzlichen Regelung der Lehrergehälter ergeben. Die Regierung hat geantwortet, dafs sie in der nächsten Session, wahrscheinlich schon im Herbste, sofort wieder den Entwurf eines Besoldungsgesetzes vorlegen werde, so dafs das Gesetz doch noch zum 1. April n. J. in Kraft treten könnte.

* * *

So hoffen wir denn weiter! Aber wir wollen nicht zu hoffnungsfreudig sein.

Eifersüchtig sind des Schicksals Mächte!
Voreilig Jauchzen greift in ihre Rechte.
Den Samen legen wir in ihre Hände.
Ob Glück, ob Unglück aufgeht, lehrt das Ende.

Eins ist jedoch sicher, mag uns ein Besoldungsgesetz beschert sein oder nicht! Wir werden die Erörterungen über ein „christliches“ Schulgesetz nicht los werden, bis irgend einmal Neuwahlen ein anderes zusammengesetztes Abgeordnetenhaus ergeben. Bei der Zurückweisung der konservativ-klerikalen Forderungen sollte man vom liberalen Standpunkt aus das Hauptgewicht nicht immer darauf legen, dafs reaktionäre Wünsche schliefslich an dem Widerstande der Krone ebenso wie vor 4 Jahren scheitern würden, sondern es wäre vornehmer und selbstbewufster, wenn liberalerseits der angebotene Krieg aufgenommen würde. Ein allgemeines Schulgesetz ist ja eine Forderung, die auch von den Liberalen immer erhoben worden ist. Damit sie in einem anderen als dem einseitigsten Geiste durchgeführt werde, ist es aber nötig, der Regierung eine parlamentarische Stütze aufserhalb von Konservativ und Klerikal zu geben und die Volksbildungsfragen als das zu schätzen, was sie in Wirklichkeit sind — Volkswohlfahrtsfragen!

Ob aber der Liberalismus heutiger Zeit dazu die Kraft und die Neigung in sich trägt? Ja, wenn noch der Geist eines Harkort, Ziegler etc. in ihm lebendig wäre; aber, aber — — —.

Und so schirm' denn Gott fernerhin Preufsens Volksschule!

2.

Die Kollegen im Westen unseres Vaterlandes haben sich in den Versammlungen ihrer Vereine wieder erquickt und erfrischt. Es ist ja immerhin ein gewisses Opfer, die Reise zu solchen Versammlungen, und doch werden diese immer gut besucht; so war es auch diesmal mit den Versammlungen der

Lehrervereine von Nassau, von Westfalen und der Rheinprovinz, die alle in den Osterferien tagten.

So weit wir gesehen haben, nahmen alle diese Versammlungen einen würdigen Verlauf. Auf dem rheinischen Lehrertage platzten freilich die Geister wieder stark aufeinander, so dafs die „N. Westd. Lehrerztg.“ von der Vertreterversammlung schreiben mufste: „Die Diskussion entbehrte stellenweise in bedenklichem Mafse ruhiger Sachlichkeit und zeigte im Ganzen einen wenig würdigen Verlauf“, und die „Preufs. Lehrerztg.“ über die an den einen Vortrag sich anschliefsende Debatte ähnlich urteilte. Der Gegensatz zwischen Haupt- und Klassenlehrern, sowie der Unterschied in den religiösen Anschauungen — und im Grunde genommen handelte es sich in den heifsen Redekämpfen wiederum um diese beiden Punkte — treten wohl nirgends so scharf zu Tage wie am Niederrhein. Aufserdem ist das Vereinswesen am Rhein im allgemeinen noch jung. Wie wäre es sonst möglich, dafs im vorigen Jahre auf der Vertreterversammlung eine Bestimmung hätte zur Annahme gelangen können, die schon in diesem Jahre wieder aufzuheben man sich gezwungen sah. Zeit und Erfahrung werden auch hier hoffentlich ausgleichend wirken.

Die Osterferien haben uns zu den vielen Sondervereinen noch einen neuen gebracht. Wie die akademisch gebildeten Lehrer der höheren Mädchenschulen sich zu einem Verein zusammengeschlossen haben, so nun auch die seminarisch gebildeten. Sie wollen zwar Fühlung mit dem deutschen Lehrerverein behalten; ob es aber nicht für alle Teile richtiger wäre, wenn dieser Verein, wie auch die übrigen Sondervereine, sich als Sektionen der deutschen Lehrerversammlung konstituierten? Die Lehrervereine sind keine Vereine für Klassenlehrer, Dorflehrer etc., sondern für Lehrer im weitesten Sinne des Wortes, so dafs auch Mittelschullehrer und Töchterschullehrer, Rektoren und Hauptlehrer, Schulinspektoren und Schulräte darin Platz haben. Wer diese Auffassung antastet, legt die Axt an den Grundbau unseres Volksschulwesens und negiert alle grofsen Gedanken, welche das deutsche Lehrervereinswesen zu einer Macht im öffentlichen Leben machten.

Der Kampf zwischen den akademisch und seminarisch gebildeten Lehrkräften an unseren höheren Mädchenschulen wird freilich durch diese neue Vereinsgründung schwerlich an Schärfe verlieren. Was sagen wohl die Heifssporne unter unsern akademisch gebildeten Kollegen zu den folgenden Auslassungen, die in den Motiven zu dem der braunschweigischen Landesversammlung vorgelegten Normal-Etat für die Seminardirektoren und Seminarlehrer enthalten sind:

Bezüglich der Besoldung der Seminarlehrer haben wir, gleichviel ob sie akademisch gebildet sind oder nur eine seminarische Bildung genossen haben, ob sie im Rektoratsexamen bestanden sind oder sich dieser Prüfung nicht unterzogen haben, keinen Unterschied gemacht. Die Lehrer sind sämtlich mit gleichem Mafse gemessen. Wir stehen auf dem Standpunkt, dafs es eine Hauptaufgabe bei der Anstellung von Seminarlehrern ist, die bewährte und glückliche Mischung von akademisch und seminarisch gebildeten Lehrern in der Zusammensetzung des Lehrkörpers aufrecht zu erhalten. Zur Gleichstellung sämtlicher Seminarlehrer hinsichtlich der Gehaltsbezüge hat uns auch die Befürchtung veranlafst, dafs durch eine Bevorzugung in dem gesetzlichen Einkommen Zwietracht und Mifsgunst in die Lehrerkategorien hineingetragen werde. Hierfür waren ferner mafsgebend die gleichmäfsige Verwendung der Lehrkräfte im Seminardienst hinsichtlich der Lehrfächer und der Stundenzahl, die Thatsache, dafs der Kreis der seminarisch gebildeten Lehrer unsrer Seminare Schulmänner von hervorragender Tüchtigkeit geliefert hat, deren Arbeit nicht geringer belohnt werden darf.

»Amerikanische Grundsätze!« Nicht wahr?

3.

Dr. Friedrich Dittes †.

Kurz vor Abschlufs dieses Heftes erhalten wir die traurige Kunde, dafs Dr. Dittes am 15. Mai im Alter von 66 Jahren seinem Leiden, einer Verkalkung der Arterien, erlegen ist. Wohl kam uns die Nachricht nach der Mitteilung, die uns vor einigen Wochen wurde, nicht überraschend, und doch, nachdem die Katastrophe eingetreten ist, sind wir tief erschüttert!

Wie die Eiche am brausenden Meere unentwegt dasteht, mögen die Stürme noch so sehr in ihren Ästen und Zweigen tosen und die Fluten noch so erbittert ihre Wurzeln zu entblöfsen suchen, so hat sich Dr. Dittes sein ganzes Leben hindurch gezeigt — ein ganzer Mann von der Fufssohle bis zum Scheitel!

Ein »anderer Diesterweg«, war er wie dieser ein unentwegter Rufer im Streite, der »getreue Eckart« der deutschen Lehrerschaft, der, erfüllt mit glühender Liebe für Schule und Lehrer, in fast eifersüchtiger Weise über sie wachte. Eine scharf ausgeprägte Persönlichkeit, trat er für das, was er als recht erkannt hatte, rücksichtslos ein, ein ausgesprochener Feind jeder Vermittelung.

Daher denn auch die Erscheinung, dafs Dr. Dittes während seines Erdenwallens ebenso innig geliebt und hoch verehrt, wie aufrichtig gehafst und bitter verfolgt worden ist. Er hat es reichlich erfahren, das Wort: »Leben heifst ein Kämpfer sein!«

Nun ist seine Hand erstarrt, die scharfe Feder, die noch vor wenigen Wochen den Schwanengesang für sein »Pädagogium« schrieb, ruht. Friede seiner Asche! — — —

Wir aber geloben am heutigen Tage nochmals, der Pädagogiums-Gemeinde ihr bisheriges Organ möglichst zu ersetzen, nicht in dem Sinne, dafs wir auf des Meisters Worte schwören — das können wir nicht, da unsere Anschauungen in manchen Fragen andere sind, wie es auch ebensowenig dem Geiste Dittes' entspräche, dem alles Janertum verhafst war —; wohl aber in dem Sinne, dafs die „Neuen Bahnen" sich immer mehr bemühen werden, einerseits den Ausbau der Pädagogik nach ihrer wissenschaftlichen Seite hin zu fördern und andererseits den berechtigten Forderungen der Schule und der Lehrerschaft eine Gasse zu bahnen!

Wohl wissen wir, dafs es eine gewaltige Aufgabe ist, die wir uns damit gestellt haben; aber wir getrösten uns des Wortes: *In magnis voluisse sat est*, und hoffen auf die thatkräftige Unterstützung unserer Mitarbeiter.

Den Manen des Verstorbenen aber werden wir sobald als möglich den schuldigen Dank abtragen durch die Ausgabe eines Dittes-Heftes, dessen Bearbeitung in den berufensten Händen liegt.

Und so wollen wir denn rastlos weiter arbeiten im Sinne des Dittes'schen Wortes:

„Nicht abwärts, noch rückwärts,
Sondern aufwärts und vorwärts!"

Umschau in Nachbargebieten.

Von **R. Dietrich** in Kandern.

I.

In der »Ethischen Kultur« (1896, 10) veröffentlicht der ehrwürdige Gründer der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur, Wilh. Förster — ein durchaus monarchisch gesinnter, sehr milde urteilender Mann — eine zeitgemäfse »Betrachtung über die Stellung der Fürsten«. Er wendet sich gegen den modernen »Kultus der fürstlichen Machtstellung«, gegen »die gedankenlosen Bewunderer der fürstlichen Übergewalt«. Sagt diesen Leuten — fragt er — ihr Gewissen gar nichts über die Unmöglichkeit, dafs eine einzelne Person, und wäre sie von dem höchsten Intellekt und von der reinsten sittlichen Vollendung, sozusagen den Brennpunkt bilden könnte, in welchem sich die Strahlen der ganzen Gedanken- und Interessenwelt eines grofsen Staates konzentrieren, und dafs nun auch von demselben Brennpunkte aus Klarheit, Ordnung, Fülle und Harmonie in alle Teile des Ganzen zurückstrahlen könnten? . . . Es ist ohne alle Gleichnisse vollkommen einleuchtend, dafs es, bei den unüberwindlichen Schranken der Menschennatur, selbst dem edelsten, rastlosesten Wollen und Wirken unmöglich ist, sich soweit zum Herrn aller Situationen innerhalb der Entwicklung eines höchst komplizierten Gemeinwesens zu machen, um überall das entscheidende Wort sprechen zu können.

Ergänzungen zu Försters Ausführungen bietet der Kunstwart. Diese trefflich geleitete, männlich freimütig geschriebene Zeitschrift, die thatsächlich ist, was sie sein will: eine »Rundschau über alle Gebiete des Schönen« — jeder gut besoldete Lehrer sollte sie halten[1]) — bringt in Nr. 12 (1895/6) »Allerlei zur Rückschau«. Der Schreibende ist wohl der Herausgeber (Ferd. Avenarius) selbst. Er bemerkt u. a. zu der bekannten Thatsache, dafs Paul Heyse aus der »Kommission für den Schiller-

[1]) Auch die »Ethische Kultur«. Diese kostet vierteljährlich (13 Nummern) 1,60 M., der Kunstwart (6 Hefte) 2,50 M.

preis« ausgetreten (weil die Vorschläge der Kommission in der letzten Zeit dreimal nacheinander verworfen worden sind): Endlich wieder einmal im öffentlichen litterarischen Leben Männlichkeit! — Ein ander Bild: Als Meister Humperdinck, zu diesem Zwecke eigens nach Berlin gerufen, ans Pult trat, um die hundertste Aufführung von »Hänsel und Gretel« selbst zu leiten, des Stückes also, mit dem zum ersten Male nach langer Zeit ein neues deutsches Musikbühnenspiel in alle Herzen geklungen war: da drängte es selbstverständlich viele, ihn dankbar zu begrüfsen. Doch unterliefsen sie dieses, denn — gerade erschien der Hof. Und natürlich! Das war für die Leute interessanter, als Humperdinck, dem man folglich den Rücken wandte. Indessen, der Hof machte gut, was das Publikum versäumt: Humperdinck kriegte zum Schlufs den Kronenorden vierter Klasse, nicht einmal nur das allgemeine Ehrenzeichen. — Die alte Frage aufs neue: dürfen wir den Fürsten ob ihres Verhaltens gegen uns und unsere Kunst Vorwürfe machen, wenn wir uns ihnen bei jeder Gelegenheit als Knechte zeigen? Wie z. B. in dem dritten Stück, von dem der Kunstwart meldet: Die Standbilder für die Berliner Siegesallee machen wieder von sich reden. Während aber bei ihrer Stiftung durch den Kaiser durch alle Zeitungsblätter ein Jubelbraus rauschte, geht es jetzt durch sie nur wie ein heimliches Säuseln. Nicht deshalb war der Jubel erklungen, weil der Kaiser ein fürstlich Geschenk, den Schlofsbrunnen, fürstlich erwidert, sondern weil er erklärt hatte: zwischen den Standbildern der Fürsten sollten solche hervorragender Bürger und anderer nicht fürstlicher Männer stehen, für deren Verdienste das Vaterland zu danken hat. Es scheint, der Kaiser hatte bei dieser Willensverkündung doch nicht genug mit »ästhetischen Gründen« gerechnet; denn schon nach einigen Wochen ergab sich den Mafsgebenden, dafs aus solchen ästhetischen Gründen eine gleiche Höhe der Standbilder von Staatsmännern und sonstigen Bürgern mit denen von Herrschern leider nicht wohl zu machen sei: es sei also für die Untertanen die Form von Hermen zu wählen. Und als abermals eine Reihe von Wochen ins Meer der Zeit geflossen war, siehe, da kam Reinhold Begas mit Plänen ins Schlofs, worauf gleichfalls aus ästhetischen Gründen aus den Hermenbüsten der Untertanen nach dem einen Bericht schlichte Büsten für die Ecken von Marmorbänken, nach dem andern Bildnis-Medaillons für die Sockel der Fürstenstandbilder geworden waren. Ob die Entwicklung noch weiter gehen wird, wissen wir nicht. Vielleicht aber besinnt man sich auf die Wichtigkeit der Kleinkunst und verwandelt die Sockelreliefs abermals aus ästhetischen Gründen in Portrait-Medaillen, die ja dann, bei sachgemäfser Verkleinerung bis auf Zweimarkstückgröfse, einen ehrenvollen Platz auf den Knöpfen der betreffenden Herrscher-Röcke finden könnten.

Was der Kunstwart geifselt, ist die eine Erscheinungsform des jetzt in Deutschland modernen »Patriotismus«. Eine andere, fast ebenso herrliche, würdigt Eugen Isolani in der »Gegenwart« (1896, 8: »Soldaten auf der Bühne«). Er spricht zunächst von den »Festspielen« bei Gelegenheit der jüngsten Kriegsjahrfeiern. Diese ad hoc gedichteten Werke — meint er — mögen noch geduldig aufgenommen werden: der billige Patriotismus, der in ihnen gepredigt wird, macht sie immerhin harmlos. Und wer diese Stücke nicht vertragen kann — ich gestehe offen, dafs ich zu den Verächtern solcher patriotischen Mache gehöre —, mag am Sedantage oder sonst an Tagen, an denen diese Dramatik ihre Feste feiert, nicht ins Theater gehen. Weit gefährlicher in ihrer Wirkung finde ich die Soldatenstücke, wie sie in den letzten Jahren die deutschen Bühnen beherrschen, die Stücke der Herren G. v. Moser und Genossen. Ich kann an allen den Drillszenen, wie sie jene Herren auf der Bühne darstellen, z. B. auch in dem viel gegebenen »Veilchenfresser«, nichts komisches finden. Aber die »oberen Zehntausend« amusieren sich heute über diese »Wachtparaden-Alfanzereien« (das Wort stammt aus einer Kritik Ludwig Börnes), über alle diese »schneidigen« Herren und Herrchen, die den »gemeinen Mann« anranzen, und halten alle diese Schneidigkeiten für ungemein komisch, am meisten die Offiziere: sie spotten ihrer selbst und wissen nicht wie. Und die Wirkung auf die oberen Ränge (im Theater), auf das Volk? Nun, ein sozialdemokratischer Leitartikel über den Militarismus kann nicht drastischer wirken, sollte ich meinen, als die Lustspiele des Herrn v. Moser und seiner Nachfolger und Nachahmer. Würde von sozialdemokratischer Seite die deutsche Soldatenehre, der deutsche Offizier so schwer angegriffen, wie es durch jene Soldatenstücke geschieht: der Staatsanwalt wäre sicher auf dem Posten. Die Soldateska-Dramatiker aber sind vor der Anklage von dieser Seite sicher: im Gegenteil, man führt ihre Mache auf den Hoftheatern auf! Nach meiner Ansicht sind diese Stücke, ob sie nun realistisch oder unwahr sind, revolutionärer als Hauptmanns »Weber«. — (Ja — wenn die ungeheure Gedankenlosigkeit nicht wäre!)

2.

Dichtkunst und Statistik stehen
Leider auf gespanntem Fufs —

sagt Scheffel einmal im Trompeter. Ich möchte dem geneigten Leser aber doch mit einer kleinen — Dichtungs-Statistik kommen. Die fünf Nummern der »Deutschen Dichtung« (1895/6, 7—11), welche mir vorliegen (sie gelten für Januar, Februar und die erste Hälfte des März) bringen 52 »Gedichte«: ich

meine das, was man im engeren Sinne so nennt. Ist das nicht ein wenig viel für eine einzige Zeitschrift, und für die kurze Spanne Zeit? Zumal ich sechs (»Zur Frauenfrage« in Nr. 7 — Verfasser kämpft mit längst rostigen Waffen gegen die Frauenbewegung) schon abgezogen habe — und noch vielmehr mögen vom Heausgeber (K. E. Franzos) zurückgewiesen worden sein. — Jene 52 verteilen sich auf 37 verschiedene Verfasser — meist noch unbekannte Namen. Daraus darf man wohl schliefsen, dafs vor dem Leiter der Zeitschrift kein Ansehen der Person gilt, dafs er vielmehr darauf ausgeht, nichts von dem, das in deutschen Landen gedichtet wird und nach seinem Urteil druckenswert ist, verborgen bleiben zu lassen. Untersuchen wir nun, welcher Art die uns vorgestellten, in Verse gekleideten Geisteskinder sind, so ergiebt sich die auffallende und nicht erfreuliche Thatsache: den verhältnismäfsig meisten (ich zähle 17) mangelt es — kurz gesagt — an Gesundheit. Sehnsucht, Empfindsamkeit, unendliches Leiden, Weltschmerz, Weltflucht, unbedingte Entsagung: das sind die leitenden, immer wiederkehrenden Töne oder Tonreihen. Oder Zagen, Klagen, Fragen bis zum Überdrufs (des Lesers freilich nur). Oder man träumt, brütet, schwärmt, ergeht sich in Phantastereien.

Eins aus jener ungesunden Schar (»Inspiration«, von Hermine v. Preuschen, in Heft 8) spricht von »Mondensiegeslauf«. »Monde« nennt man ja auch die Monate; unsere »Dichterin« aber singt natürlich vom Monde, und da mufs ich gestehen, dafs ich von einem »Siegeslauf« des Mondes oder dergleichen noch nie gehört. Überhaupt ein greuliches Reimwerk! Ähnlich das diesem vorangestellte (»Verschwiegene Minne,« von Wilh. Idel). Da wird behauptet: wer seine Liebe zu verbergen gezwungen ist,

> Der mufs bleichen Lilien gleichen,
> Heimlich schmachtend auf den Teichen,
> Wenn das Mondlicht auf den Wellen ruht.

(Wer lacht da?) — Und noch ein Stückchen dieser Art: in Nr. 10 besingt Heinr. Hege seinen Verkehr mit Goethe; er bekennt uns u. a.:

> Es fiel der Staub, der mich b e k l e b t.
> — — — — —
> Ich durfte seinen M u t g e n i e f s e n,
> Der a l l e Welt mit Ruh u m k r e i s t.

Die Frage, welches »das höchste Glück auf Erden« sei, will H. M. Grüninger in seinem Märchen »Das Sonntagskind« (Nr. 8) lösen. Es ist die bekannte Geschichte von den drei Wünschen. Das Sonntagskind (»ein Jüngling von 21 Jahren«) trifft im Schwarzwald »eine gütige Fee«, welche ihm, »weil es (also der Jüngling) gar so lieb und sonnig« (wer denkt da nicht an ein Mädchen!), die Erfüllung dreier Wünsche anbietet. Hans wünscht

sich erstens Reichtum, zweitens ein gewisses Mädchen zur Frau. Gewährt. Und drittens? Kommt später. Hans wird nämlich auf den 1. Mai »nach dreimal sieben Jahren« wieder in den Wald bestellt. Er geht aber schon nach zwanzig Jahren (warum erfährt man nicht — vermutlich weil »einundzwanzig« nicht in den Vers gepafst hätte), und merkwürdiger Weise wartet die »gütige Fee« schon. Hans erbittet nun für sein jüngstes Kind, das er mitgenommen, »alle Huld und alles Glück, das einem Erdgeborenen gewährt sein kann, das höchste Glück auf Erden«. Die Fee wird betrübt, fordert Hansen auf, seinen Wunsch »noch einmal zu erwägen«. Der aber versteht nicht, wiederholt die Bitte. Also kommt »das höchste Glück«: das Kind ist tot. — Bleibt nur noch die Frage, die Herr Grüninger in seinem Gedichte nicht löst: Ist sterben für jeden Menschen, oder nur für Kinder — ist sterben oder nicht leben, nie gelebt haben »das höchste Glück auf Erden«?

Wünsche äufsert auch J. J. Straufs (in Nr. 9), allerdings unaufgefordert, und er ist wohl auch kein »Sonntagskind«. Er möchte erst »wie der Sturmwind«, und dann »wie der Adler sein«, findet aber schliefslich, dafs solches »Mögen« nichts hilft: weil er »doch am Boden haftet«, wo er »des Dunkels schweres Sklavenjoch durch nebelkalte Steppe schleppt«. Fürchterlich! Wie heifst der grausam schreckenvolle Ort, an den der Unglückliche gebannt ist? Frankfurt am Main. — Es wundert mich nur, wie Herr Straufs da am Ende noch verlangen kann:

So lafst mich unter Menschen nur
Ein Mensch sein. Das ist alles!

Gewifs auch genug, Herr Straufs! Für das Sklavenjochdunkel Frankfurts jedoch zuviel. — —

Der verehrliche Umschau-Freund wolle aber nicht glauben, es gehe so fort. Jetzt eben kommts besser. Ich habe das Gute nur bis zuletzt aufgespart. — Da schildert Robert Waldmüller (»Das Vöglein«, Nr. 11) in knappen, kräftigen Versen naturgetreu, wie ein armer Teufel durch ein heftiges Gewitter und das beunruhigende, warnende Gebahren eines Vogels an Raub und Mord verhindert wird.

Wie man einfache Gegenstände oder Begebenheiten dichterisch verwerten, Erlebtes, Genossenes, Erhofftes anschaulich beschreiben, erzählen, ausspinnen, ausschmücken, verklären kann, zeigen Ludw. Fulda (7: »Epistel«), Hans Müller (8: »Spiegelbild«), Herm. Abnoba (»Aus Thüringen«), Wilh. Arminius (»Erste Zeichen«). Den Zustand des Erwartenden malt treffend C. U. Müller (»Vielleicht«)[1].

Leichter, kecker Humor führt zweimal das Wort: bei M.

[1] Diese drei und die drei letztgenannten stehen in Nr. 10.

Kiesewetter (»Die Karyatide«) und Emil Hügli, der die Sonne als seine »Blondine« besingt.

Der feine Humor, der aus der Tiefe heraus wirkt, ist nicht vertreten. Bruno Baumgarten (»Schönster Sieg«) hat ihn allerdings im Sinne, wenn er verlangt, der Dichter solle »ringen, mit der heitern Kunst die düstern Wolken zu bezwingen« — oder: »ein nasses Auge lächeln machen« — demjenigen, der alle Lust und Hoffnung verloren, die Hoffnung wieder ins Herz hinein lachen.

Dagegen hat S. Barinkay den festen Ernst in nicht gewöhnliche Verse geprägt: die stille Trauer eines edlen Gemütes. Ich meine sein »Verloren« mit dem schönen Schlusse:

Es bringt dich nichts mir wieder,
Nicht Bitte, nicht Gewalt —
Und nur durch meine Lieder
Schwebt deine Lichtgestalt.

3.

Wilh. Münch eröffnet seine »Gedanken über Sprachschönheit« (Preufs. Jahrbücher 1896, II) mit dem hübschen Bilde: Gedanken sind zollfrei — natürlich nur, so lange sie Gedanken bleiben. Als solche werden sie, in den verschlossenen Fächern von Hirn und Herz verwahrt, unangefochten über Landesgrenzen, an Zollämtern vorbei, über die Schwellen von Amtshäusern und Königsschlössern, durch Festsäle und Kirchen mitgeführt. Wird aber der Rohstoff der Gedanken verarbeitet zu Äufserungen und Urteilen, so tritt bekanntlich ein zwar ungeschriebener, aber sehr komplizirter und bedenklicher Zolltarif in Kraft. Eine Gruppe von Gedanken jedoch scheint, auch wenn laut und öffentlich geäufsert, von all solcher Zollpflicht ausgenommen: das sind die Gedanken über schön und häfslich. Ästhetisches Wohlgefallen oder Mifsfallen zu äufsern, das gilt als ein unmittelbares Menschenrecht, oder doch ein Recht wie das des Reisenden, seine eigene Garderobe zollfrei mit über die Grenze zu nehmen. Hier also herrscht wirklich und herrschte von je glückselige Gedankenfreiheit. — Ist aber doch nicht wahr! Auch die »Gedanken über schön und häfslich« fallen unter jenen sehr »bedenklichen Zolltarif«. Das braucht gewifs nicht erst bewiesen zu werden![1] — Was nun den eigentlichen Gegenstand der vorliegenden Abhandlung betrifft, so erklärt Münch selbst, dafs er sich auf die »rein sinnliche, klangliche Beschaffenheit der Sprache« beschränken will. Dementsprechend befafst er sich zunächst mit den Einzellauten und dem Wechsel der Laute in Wörtern und Sätzen. Ein gröfserer Abschnitt ist sodann etlichen Volkssprachen (hauptsächlich der deutschen,

[1] Vgl. übrigens das nächste Stück dieses Berichts.

holländischen, englischen, französischen, italienischen) gewidmet: es werden untersucht deren besondere ästhetische Mängel oder Vorzüge; die Verschiedenheit der Stimmen, der durchschnittlichen Beschaffenheit der menschlichen Stimme bei verschiedenen Völkern; die ungleich grofse oder geringe Sorgfalt, welche auf die Aussprache verwendet wird. Ferner erörtert Münch den Anteil, welchen die »Modulation« am ästhetischen Eindruck der mündlichen Rede hat. (Den Begriff der Modulation umschreibt er treffend so: Sie ist nicht gleichbedeutend mit der Accentuation, mit der Gewichtsunterscheidung; sie fällt auch nicht zusammen mit dem Auf- und Absteigen der Stimme. Sie schliefst beides ein; aber es verbindet sich damit noch ein Drittes, mehr Seelisches und Beseelendes, nämlich der wechselnde Stimmklang. Ob der Einzelne in dieser Hinsicht über Schätze verfügt oder nur über die kärglichsten Mittel, das ist Gunst oder Ungunst der Natur. Hier hat M. wundersamer Weise vergessen hinzuzufügen: und der Erziehung!) Endlich kommt er auf die »Frage der ästhetischen Berechtigung der Mundarten«. Hier begeht er leider, wie viele, den groben Fehler, eine Mundart politisch zu begrenzen (begrenzen nicht im Sinne von beschränken, sondern von ausdehnen), von der Mundart eines Staates zu sprechen [1]) — oder gar, noch gröber, die Behauptung über eine bestimmte Aussprache auf den ganzen »Süden« oder »Norden« Deutschlands zu erstrecken! Dagegen hat er sehr recht zu betonen: Dafs die mundartlich gesprochenen Worte an sich unschöner seien als die Hochsprache (als die nach den Gesetzen der H. gesprochenen, meint M.), kann man nicht behaupten. Wenn man in manchen Gegenden Girtel ausspricht statt Gürtel, und in andern wiederum mundartlich Kürsche statt Kirsche, so kann unmöglich das eine oder das andere für das schönere erklärt werden.

»Schön« und »gut« sind häufig eins, wenigstens teilweise: besonders in der Kunst, also auch in der Sprachkunst. In diesem Sinne fordert Manfred Wittich »Gut Deutsch!« (Kunstwart 1895/6, IX). Deutsch, das heifst hier: deutlich, anschaulich, volkstümlich, mannhaft, wahr nach Inhalt und Form, und diese jenem genau angepafst. Kann man — d. h. darf man — in Deutschland noch deutsch reden und deutsch schreiben? Ernste Erfahrungen am eignen Leibe — antwortet Wittich — zwingen

[1]) So behauptet Münch: »In Sachsen fallen Lehm, Leim, Leben und Löwen zu demselben Worte Lä'm zusammen«. Wo denn? Nun eben in ganz Sachsen! Das kleine Königreich weist aber mindestens sechs deutlich verschiedene Mundarten auf. In wenigstens vier von diesen sechsen klingt Lehm: Leem oder Läm — Leben: Läm — Löwen: Leem — Leim bleibt Leim. Also drei Wortklänge, nicht einer. Läm sogar für Löwen habe ich noch von keinem Sachsen gehört.

uns, diese Frage zu verneinen. Und unter solchem Zustande, den zahlreiche Verbote von Büchern und Bühnenaufführungen, sowie Prefsprozesse aus den letzten Jahren deutlich genug illustrieren, leidet das ganze Volksleben, leiden vornehmlich aber die redenden Künste. Lediglich mit dieser Seite, der Verderbnis der redenden Künste bezüglich ihres Inhalts und ihrer Form, beschäftigt sich Wittich. Er schildert hauptsächlich die Folgen, welche polizeiliche Vergewaltigung der gut deutschen Rede gezeitigt. Die Mehrzahl der öffentlichen Redner — bemerkt er u. a. — ist in ihrer Ausdrucksweise so vorsichtig, so künstlich, dafs schliefslich gar kein Nerv, kein Charakter mehr darin ist. Die Kunst der öffentlichen Verlautbarung in Rede und Schrift wird kraftlos, drückebergerisch, waschlappig. Man setzt der mechanischen Gewalt die List entgegen; man nötigt Hörer und Leser, zwischen den Zeilen und Sätzen zu suchen, und dieser Mangel an Offenheit und Wahrheit, unbedingter Wahrheit vergiftet wie die sittliche Aufrichtigkeit, so auch den Stil der Redekünste. Der Wortkunststückchenmacher, der Redegaukler siegt über den Mann von Charakter; die Phrase kommt immer mehr zur Herrschaft. . . . So gewifs Wahrheit und Freiheit das Lebenselement für Kunst und Wissenschaft sind, so gewifs müssen beide in einer Atmosphäre der Unfreiheit und Lüge Schaden leiden. Jeder Zollbreit Boden, der der volkstümlichen, der wahrhaftigen, wenn auch volkstümlich derben Kunst der Rede entzogen wird, gibt ein Wucherbeet für gefährliches Unkraut von Afterkunst. Prefsprozesse und Bühnenaufführungs-Verbote neuerer Zeit haben gelehrt, dafs das, was heute den sozialdemokratischen Worthalter trifft, morgen jeden beliebigen andern falsch gehörten Redner oder mifsverstandenen Schreiber ebenfalls treffen kann. Die redenden Künste werden damit entmannt. Und das Volk kann sie doch nicht entbehren, soll anders sein Leben sich organisch und glücklich entfalten, ebenso wie wahre Wissenschaft und Kunst das Volk nicht entbehren können. Für jedermann, der auch nur für eines von beiden, für unser Volk, oder für Kunst und Wissenschaft ein Herz hat, ergibt sich klar die Pflicht, dahin zu wirken, dafs Wahrheit des Wortes wie Freiheit des Gedankens aus den schweren Kämpfen unserer Tage siegreich hervorgehen. So handelt sichs hier um die oberste und wichtigste allgemeine Angelegenheit, bei der auch nicht einer im Volke uninteressiert ist."

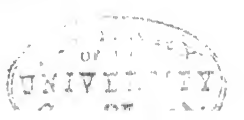
4.

Der Würzburger Nationalökonom Georg Schanz hat im vorigen Jahre bei Buchner in Bamberg eine Schrift über die „Arbeitslosenversicherung" erscheinen lassen. Das Ergebnis seiner Untersuchung ist, wie nicht anders zu erwarten: einer

durchgreifenden, obligatorischen Arbeiterversicherung stehen ganz aufsergewöhnliche Schwierigkeiten entgegen. Er fragt sich daher, ob derselbe Zweck nicht in anderer Weise erreicht werden könnte — und bejaht diese Frage, bietet auch einen Vorschlag. Dieser geht dahin, »einen eigenartig organisierten Sparzwang gesetzlich zu dekretieren und dadurch den Arbeiter mehr oder minder zur Vorsorge für den Fall der Arbeitslosigkeit zu veranlassen«. In der Hauptsache handelt es sich hierbei (nach einer Besprechung jener Schrift durch den badischen Fabrikinspektor Wörrishoffer, in der »Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft«, 1896 II) um Folgendes. Für alle der Krankenversicherung unterliegenden Personen wird zum Zwecke des Unterhalts im Falle der Arbeitslosigkeit ein gesetzlicher Sparzwang eingeführt. Die Spareinlagen sind durch die Arbeitgeber an die Krankenkassen abzuliefern. Sie betragen für jede Person mindestens 30 Pfg. in der Woche. Für Bauhandwerker und für andere durch den Bundesrat zu bestimmende Arbeitergruppen (Saisonarbeiter u. dgl.) betragen sie 10% des Lohnes. Der Arbeitgeber trägt von den Einlagen der zuletzt näher bezeichneten Gruppen 1%;[1]) von jeder Wocheneinlage der übrigen (30 Pfg.) übernimmt er 10 Pfg. Die Krankenkassen haben die wöchentlichen Beiträge an eine unter öffentlicher Bürgschaft stehende Sparkasse abzuliefern. Die Ablieferung geschieht durch Einkleben von Sparmarken der betreffenden Sparkasse in eine Sparkarte. Das jeweilen vorhandene Sparguthaben bleibt bis zum Betrage von 100 M. gesperrt, d. h. es wird erst und nur im Falle der Arbeitslosigkeit verfügbar. Der 100 M. überschiessende Teil der Einlagen dagegen steht zur freien Verfügung des Arbeiters. Gratifikationen, Geschenke der Arbeitgeber und Zuwendungen der Gemeinden können auf Antrag der Geber der gesperrten Einlage zugewiesen werden. Im Falle der Arbeitslosigkeit wird die gesperrte Einlage allmählich zurückgezahlt. Die Wochenbeträge dieser Rückzahlungen richten sich nach der Höhe der Einlage; z. B. würden, wenn diese sich auf wenigstens 100 M. beläuft, wöchentlich 8 M. an den Arbeitslosen ausgezahlt. Die mit dem Sparzwang verbundenen Kosten fallen zu Lasten des Staates und der Gemeinden.

Wörrishoffer bemerkt dazu: Die in einem Teil des Publikums gegen die sozialen Versicherungsgesetze vorhandene Mifsstimmung richtet sich in erster Reihe gegen die durch sie verursachte Arbeit und Umständlichkeit, weniger gegen die Kosten. (Diese sind bei den Preiskalkulationen endgültig ein Teil der Produktionskosten geworden). Die Arbeit und Umständlichkeit ist aber bei der von Schanz vorgeschlagenen Einrichtung —

[1]) d. h. 1/10 von jenen 10%.



wegen des Anschlusses an eine schon bestehende Organisation — weit geringer als bei dem Vollzuge der bestehenden Versicherungsgesetze. Auch die Kostenbeiträge der Arbeitgeber spielen keine grofse Rolle. Sie betragen bei den Bauhandwerkern und Saisonarbeitern 1% der Löhne und bei der Hauptmasse der Arbeiter weniger. Eine solche Leistung kann der Produktion zur möglichen Beseitigung des von ihr hervorgerufenen Mifsstandes wohl zugemutet werden. Auch wenn man sie zu den 3—4% der Löhne hinzurechnet, welche die durchschnittliche Belastung der Arbeitgeber durch die sozialen Versicherungsgesetze des letzten Jahrzehnts darstellen, kann von übermäfsigen Opfern nicht geredet werden. Eher wäre zu bezweifeln, ob es zulässig wäre, den Arbeitern 2—3% (den Bauhandwerkern 9%!) der Löhne als Spareinlagen zu entziehen. Eine nur einigermafsen weitgehende Beseitigung der Folgen der Arbeitslosigkeit ist aber für die ganze Zukunft der Arbeiterschaft viel zu wichtig, als dafs ihnen nicht grofse Anstrengung zugemutet werden dürfte. Zudem bleiben die angesammelten Beiträge ihr Eigentum, und es wird den Arbeitern in einem weiteren Zeitabschnitt sicher gelingen, ihren Anteil an jenen Beiträgen auf die Arbeitgeber abzuwälzen. Der gröfste Vorzug des von Schanz gebotenen Vorschlags ist aber wohl der, dafs er der »Arbeitslosenversicherung« gegenüber überhaupt durchführbar erscheint, und dafs die Einrichtung ohne irgend welchen Nachteil wieder beseitigt werden könnte, wenn sich etwas Besseres fände. Es wäre dann nur eine Aufhebung der Spareinlagen-Sperre nötig. Die gesamte versicherungspflichtige Arbeiterschaft würde eben mit freiem Sparguthaben in den neuen Zustand übertreten.

Trotzdem — meint Wörrishoffer schliefslich — sind wir nicht so sanguinisch, die Verwirklichung des Schanzischen oder irgend eines anderen Vorschlags zur Beseitigung der Folgen der Arbeitslosigkeit in der Gegenwart und nächsten Zukunft zu erhoffen. Eine sehr rasche Verwirklichung würde auch schon dadurch gehindert, dafs die ganze Frage der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit für weitere Kreise noch viel zu neu und auch noch zu wenig geklärt ist. Am meisten aber spricht gegen die Wahrscheinlichkeit, ein Gesetz über allgemein gültige Mafsregeln gegen die Arbeitslosennot jetzt durchbringen zu können, der Umstand, dafs z. Z. die Stimmung im allgemeinen gegen ein Fortschreiten auf dem Wege der sozialen Reformen ist, da man findet, man habe sich in dem letzten Jahrzehnt nach dieser Richtung so angestrengt, dafs man zunächst lange Zeit auf seinen Lorbeeren ausruhen dürfe.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts.

Von **Paul Stade** in Sondershausen.

(Schlufs.)

2. Stoffsammlungen.

Al. Fellner und **Fr. Steigel**, Schule des Freihandzeichnens. Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen für österreichische Schulen, in konzentrischen Kreisen bearbeitet. Wien, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 8 Hefte à 1,20, 1,40, 1,40, 1,60, 1,60, 2,40, 3 u. 5 Mk.

Die Hefte sind für die Hand des Lehrers bestimmt und enthalten neben einem kurzen, gut geschriebenen Texte den zum Zeichnen an der Tafel bestimmten Stoff für je ein Schuljahr, der so reichlich bemessen ist, dafs man ungefähr zwei- bis dreimal so viel hat, als für ein Zeichenjahr nötig sein dürfte.

Das Zeichnen beginnt mit dem ersten Schuljahre und ist in den ersten vier Jahren ein stigmographisches. Der konzentrische Aufbau des Lehrplanes bringt es mit sich, dafs von Jahr zu Jahr das Pensum gewissermafsen dasselbe bleibt.

Ich kann nicht leugnen, dafs das Ganze trotz vieler unverkennbaren Schönheiten einen recht traurigen Eindruck auf mich gemacht hat. Man denke nur vier Jahre stigmographischen Zeichnens, immer wieder mit denselben nur wenig geänderten Formen des geometrischen Ornamentes. Als einziger wirklich nennenswerter Unterschied kann nur die von Jahr zu Jahr gröfser werdende Spannweite des Stigmennetzes bezeichnet werden.

Wo soll da die Begeisterung für das Zeichnen herkommen? Was kann die sehr gute — ja mustergiltige — Auswahl der Vorbilder, was die geschickte, wohldurchdachte Anordnung in konzentrischen Kreisen gelten gegenüber der Öde und Trockenheit, die solcher Unterricht auch im besten Falle für den Schüler bringen mufs. Solcher Lehrgang und solche Übung kann die Phantasie nicht anregen, das mufs sie töten, vollständig abstumpfen und die Liebe zum Zeichnen ersticken.

Die Schuld mag wohl auch viel weniger bei den Autoren, als in den bestehenden Verordnungen zu suchen sein; traurig aber bleibt die Sache auch dann. Man hat ja nun ganz andere Mittel für einen

so früh einsetzenden Zeichenunterricht — wie z. B. das Zeichnen nach Stäbchen oder von schematisierten Lebensformen — die bildend und anregend in hohem Maſse sind, warum hängt man denn nur so entsetzlich zähe an der Stigmographie fest?

Das vorliegende Werk bietet sonst viel Schönes, die Hefte 5—8, welche in das wirklich freie Zeichnen einführen, zeigen durchgängig gute Formen und einen angemessenen Fortschritt vom Leichten zum Schweren, ja selbst die ersten Hefte sind in ihrer Art recht gut, und ich habe noch nie ein stigmographisches Werk gesehen, das einen so vorteilhaften Eindruck gemacht hätte wie dieses.

Beim Körperzeichnen scheint mir das Drahtmodell — auch ein so trauriger wie fraglicher Notbehelf — zu sehr berücksichtigt, und auch bei den Vollkörpern will mir die immer wiederkehrende Untersicht nicht behagen. Es ist unnatürlich, wenn man die Körper hängt, statt sie zu stellen, und noch unnatürlicher, wenn man sie über Augenhöhe der Schüler hängt. So etwas verstöſst gegen ein gesundes ästhetisches Empfinden und sollte schon aus diesem Grunde vermieden werden.

Der Stoff für das achte Schuljahr ist in einer gröſseren Mappe gesammelt und besteht zu weitaus gröſstem Teile aus sehr schönen farbigen flachornamentalen Gebilden.

Trotz aller angeführten Mängel ist nicht zu verkennen, daſs wir es hier mit einem vornehmen, gut durchdachten Werke zu thun haben, einem Werke, wie es deren in unserer so überaus schreib- und zeichenlustigen Zeit nur wenige giebt.

Adam Schneider. Vorstufe des Ornamentzeichnens im Anschluſs an natürliche Pflanzenformen. Praktischer Lehrgang für Zeichenlehrer an mehrklassigen Volks-, Bürger- und Mittelschulen, wie zum Selbstunterrichte für Anfänger im Ornamentzeichnen. Dresden, Georg Hertz.

Praktisch und gut, das ist das Urteil, mit dem man das Buch zuklappt, das den Verheiſsungen des Titels in der That entspricht. 93 Figuren bilden eine fortlaufende Kette von Darstellungen von Blättern und Blüten, deren erster Teil zunächst nur geradlinige Formen enthält, von denen später zu genauerer Darstellung übergegangen wird.

Eine gewisse, aber sehr maſsvolle Stilisierung ist bei allen Beispielen zur Anwendung gebracht, doch läſst sich deutlich verfolgen, wie dieselbe mehr und mehr der realistischen Auffassung weicht. Jedes Blatt und jede Blüte ist auf eine geometrische Figur gebaut, deren Folge allein schon den üblichen Lehrgang verkörpert.

Die vom Verfasser in Aussicht gestellten Wandtafeln erscheinen mir durchaus nicht nötig, denn da er selbst empfiehlt, die Betrachtung vom gepreſsten Naturblatte ausgehen zu lassen, ist eine Wandtafel für den Lehrer, der zu zeichnen versteht, ganz entbehrlich und kann nur geeignet sein, die Aufmerksamkeit der Schüler vom natürlichen

Blatte abzulenken. Für solche aber, die nicht zeichnen können, bedarf es der Wandtafeln gleichfalls nicht, denn wer's nicht kann, der soll auch keinen Zeichenunterricht erteilen.

Albert Kornhas, Zeichenlehrer am Gymnasium zu Freiburg i. Br., Praktische Anleitung für den Zeichenunterricht an Volks- und Mittelschulen, Gewerbe-, Töchter- und Frauenerwerbsschulen. Freiburg, Herdersche Verlagshandlung. Ausgabe für die Hand des Lehrers. 6 Hefte à 40 Pfg.

Was der Titel verspricht, das hält der Inhalt der 6 Heftchen nicht, denn statt einer praktischen Anleitung für die Erteilung des Zeichenunterrichtes, wird uns eine — allerdings recht schöne — Sammlung von Motiven für derselben, ein Lehrplan in Bildern geboten.

Der begleitende Text ist gut geschrieben, aber er hätte durchgehend ausführlicher sein müssen, namentlich ist es lebhaft zu bedauern, dafs selbst leise Andeutungen über die Weise, in welcher der Verfasser seine Aufgaben behandelt wissen möchte, fast ganz fehlen. Eine zu dem Lehrgange gehörige Ausgabe von grofsen Wandvorlagen ist wohl in Aussicht genommen, liegt aber noch nicht vor, und so wäre der Lehrer also darauf angewiesen die Zeichnungen an der Tafel zu entwerfen, ehe er mit den Schülern in eine Besprechung eintreten kann, das ist aber mifslich und zeitraubend.

Heft 1 enthält zunächst Vorübungen mit geraden und krummen Linien, auf welche schematische Naturformen folgen. Diese letzteren sind ganz vorzüglich und dürften ein sehr brauchbares Lehrmaterial bieten, leider fehlt aber jede Andeutung, wie der Verfasser sie im Unterrichte behandelt sehen will.

Ich vermag mir nicht vorzustellen, dafs es richtig wäre, wenn man diese Dinge nach Wandtafeln oder nach einer Tafelskizze des Lehrers zeichnen liefse, würde aber das Lehrmittel sehr gut finden, wenn durch Betrachtung des Gegenstandes selbst Formen, wie die vorgeführten, gewonnen wurden. Wer sich entschliefsen könnte, in diesem Sinne zu arbeiten, der müfste — davon bin ich überzeugt — an diesem Materiale grofse Freude erleben.

Auch die Blätter, Blumen und Rosetten des zweiten Heftes liefsen sich wohl im Anschlusse an die Natur behandeln, und das ist im Ganzen wahrscheinlich auch die Absicht des Verfassers, der das natürliche Blatt stets neben die abgeleitete Form gezeichnet hat. Hier thäte es freilich die Wandtafel auch; lebendiger und anregender aber würde der Unterricht gewifs, wenn die Naturform selbst zum Ausgange der Besprechung gewählt würde.

Aufserdem enthält dieses Heft wieder eine Reihe vom schematischen Naturformen, die recht reizvoll sind, bei denen aber leider auch nicht gesagt ist, in welcher Weise sie im Unterrichte behandelt werden sollen.

Heft 3 ist der Schneckenlinie und Spirale gewidmet und ent-

hält entsprechende und reichliche Beispiele, deren zeichnerische Wiedergabe für das Können des Schülers auch nirgends zu grofse Schwierigkeiten bieten kann.

Nun spaltet sich die Sammlung. Heft 4 ist für die Knaben, Heft 5 für Mädchen bestimmt, beide scheinen mir in Auswahl und Anordnung gleich gut und brauchbar. Das letzte Heft endlich ist für das Linear- und Projektionszeichnen verständig angeordnet und dürfte für die angegebenen Zwecke vollauf genügen.

Das ganze Werk ist durchaus zu empfehlen, es enthält einen Lehrgang von selten guter Auswahl. Dem Verfasser möchte ich dringend raten, bei einer Neuauflage dem Texte mehr Ausdehnung zu geben und dem Zeichnen nach dem Gegenstande selbst — wenn er das nicht schon beabsichtigt hat — seine Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Ph. Schmidt, Lehrhefte für gewerbliches Zeichnen. Zweites Heft, Projektionszeichnen. Hannover, Karl Meyer. Preis 45 Pf.

Für Handwerker- und Fortbildungsschulen ein sehr brauchbares Büchlein, welches sich jeder an solchen Schulen unterrichtende Lehrer anschaffen sollte. In sehr einfacher, und doch den Bedürfnissen voll entsprechender Weise, wird hier die Projektion geometrischer Körper (vier- und sechsseitiges Prisma mit geradem und schiefem Abschnitt, Pyramide, Kegel und Cylinder), nebst den wichtigsten Schnitten durch dieselben, gelehrt. Nirgends geht dabei etwas über das Verständnis und die durchschnittliche Vorbildung der ins Auge gefafsten Schüler hinaus und doch ist die Darstellung eine so zielbewufste, dafs die Schüler nach Bewältigung dieser Aufgaben vollständig genügend für das eigentliche Fachzeichnen vorgebildet sein müssen.

Über letzteres und die Art, wie es an die Projektion anzuschlieisen ist, giebt der Anhang Aufschlufs, der einen sehr ausführlichen Auszug aus den Lehrplänen der Handwerkerschule zu Hildesheim bietet, deren Direktor der Verfasser ist.

Fr. Graberg, Werkrifslehre für Lehrerseminare, Gewerbe- und Mittelschulen. II. Heft. Klassenaufgaben für Grund- und Aufrisse. Zürich, Orell Füfsli. Preis 1 M.

Die zwölf sauber ausgeführten Tafeln mit Grund- und Aufrissen nebst den für das Verständnis der Struktur nötigen Schnitten behandeln die für Werkrisse gebräuchlichen Formen in mustergültiger Weise. Der Verfasser betont mit Recht die Wichtigkeit solcher Übungen und zeigt an seinen Beispielen, wie man auch diese Aufgaben im Klassen-(Massen-)Unterrichte leicht zu bewältigen vermag. Nicht auf das Zeichnen wünscht er dabei den Nachdruck gelegt, sondern vornehmlich auf die Erweckung räumlicher Vorstellungen.

In unsern Seminaren — der Verfasser ist ein Schweizer — bliebe für solche Übungen wohl nicht Zeit genug zur Verfügung, denn wir sind froh, wenn wir das Nötigste erreichen; für den Unterricht in Fortbildungsschulen aber bietet das Buch ein geeignetes, schönes Lehrmaterial.

Th. A. Willig, Seminarlehrer in Homberg. Taschenbuch für Zeichenlehrer. Breslau, Ferdinand Hirt. Preis 3,50 M.

Das ist ein schönes und durchaus brauchbares Buch. Der kurze Text ist eigentlich nur eine gedrängte Inhaltsangabe. Behandelt wird das ganze Gebiet des Zeichnens in der Volksschule, und zwar mit einer solchen Gründlichkeit, dafs sich aus dem Gebotenen bequem sechs Lehrgänge bilden lassen. Das ist ein nicht gering anzuschlagender Faktor, denn es gewährt dem Lehrenden Spielraum genug, sich die Beispiele nach dem augenblicklichen Bedürfnisse und nach seinem Geschmacke auszuwählen. Die Ausstattung des Buches ist eine gute.

3. Schriften für die Fortbildung.

G. Conz, Professor am Kgl. Katharinenstift zu Stuttgart. Die wichtigsten Gesetze der Perspektive in ihrer Anwendung auf das Zeichnen nach der Natur. Stuttgart, Konrad Wittwer. 2,50 M.

Ein Lehrbuch der Perspektive ist es nicht, aber ein vorzügliches Hilfsmittel für jeden, der Aufnahmen vor der Natur machen will und sich perspektivisch doch nicht ganz sicher fühlt. Gut gewählte, sehr malerisch behandelte Beispiele erläutern eine populäre, durchaus fafsliche Einführung in das Wesen und die Gesetze der Perspektive.

Aber nicht nur dem zeichnenden Naturfreunde, sondern auch dem Lehrer kann das kleine Werk von grofsem Nutzen werden. Der Betrieb des Körperzeichnens in der Schule wird einem Lehrer — der nicht die notwendigen Kenntnisse in der Perspektive besitzt — fast zur Unmöglichkeit, weil nur diese ihm die rasche und sichere Prüfung der Arbeiten seiner Schüler erlauben. Die Perspektive nach einem Lehrbuche — dem stets etwas Trockenes anhaften wird — zu erlernen, ist aber nicht jedermanns Sache, weil diese Wissenschaft viel, sehr viel Zeit in Anspruch nimmt und ungemein schwer verständlich ist. Zudem sind alle diese Lehrbücher für diesen Zweck auch viel zu weitgehend. das vorliegende Buch aber enthält alles, was man von der Perspektive wissen mufs, wenn man mit Erfolg den Unterricht im Körperzeichnen erteilen will, und vermeidet dabei alle überflüssige Betonung des Wissenschaftlichen.

Ich habe mich herzlich über das schöne, durchaus angemessene Buch gefreut und glaube, dafs es einem lange gefühlten Bedürfnisse vollkommen entspricht.

Fenner, Gezeichnete und geschriebene Gedichte. Erster Teil. Auch drei Singspiele, auch Aufschlüsse für Anfänger und Künstler im Zeichnen. Zürich, Orell Füfsli. 2 M.

—, La Vignette. Tome I. 500 Dessins. Zürich, Orell Füfsli. 1,40 M.

—, Notio's pour Dessinateurs et peintres. Zürich, Orell Füfsli. 2 M.

Gelegentlich unserer vorigen Besprechung lag uns auch ein höchst originelles Werk Fenners vor: Zeichenunterricht durch mich selbst und andere, das durch seine Urwüchsigkeit in Bild und Wort

geradezu verblüffend wirkte. Die drei oben genannten Werke — alle in einem Jahre entstanden — regen in gleicher Weise wie jenes zu absprechendem Tadel, wie zu bewundernden Lobe an. Es ist ein ganz eigener Stil, in dem Fenner schafft, ein Stil, der allem Dagewesenen ins Gesicht schlägt und in vielen Fällen nicht anders wirkt, als die gelegentlichen Schmierereien unserer Schüler.

Und doch würde man sich gar sehr täuschen, wenn man annehmen wollte, es hier mit irgend einem Schmieriaxs zu thun zu haben; im Gegenteil leuchtet aus allen diesen bizarren Dingen ein feines künstlerisches Empfinden, eine seltene Kraft der Darstellung heraus.

Das Manirierte der Zeichnungen ist zum grofsen Teile Absicht, darauf berechnet, Aufsehen zu erregen, und wenn der Künstler darin auch manchmal so weit geht, dafs seine Schöpfung zur lächerlichen Karrikatur wird, so sind doch auch wieder Perlen von seltener Schönheit unter den vielen Zeichnungen.

Das tollste Zeug sind die Gedichte und Singspiele, aber selbst bei diesen wird man stets von neuem veranlafst, das Buch zur Hand zu nehmen und darin zu blättern. Es ist ein Sorgenbrecher, von so unwiderstehlicher Komik, dafs man vergeblich danach strebt, die ernste Miene des Kritikers festzuhalten, der geschriebene Teil wirkt geradezu zwerchfellerschütternd.

Ernster sind die beiden andern Bücher gehalten, und die Motivs enthalten sogar fast durchgehend sehr schöne, auch weitaus besser gemachte Zeichnungen.

Für die Schule sind solche Dinge allerdings nicht, aber zum eigenen Studium möchte ich sie doch lebhaft empfehlen. Sie sind das äufserste, was die revolutionäre Bewegung auf dem Gebiete der Kunst zutage gefördert hat, und regen zum Nachdenken an.

A. Lehmann, Merkstoff für den Zeichenunterricht. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. Heft 1. Geradlinige und krummlinige Elementarformen. Halle, Pädagogischer Verlag von Hermann Schrödel. 15 Pf.

In seinem früher an dieser Stelle besprochenen Werke Präparationen für den Zeichenunterricht weist der Verfasser auf dieses Büchlein immer wieder hin und zeigt, wie er dasselbe im Unterricht verwertet denkt. Es ist gar kein übler Gedanke dem Gedächtnisse des Schülers mit einem solchen Mittel zu Hilfe zu kommen, denn er wird natürlich so leichter imstande sein, sich den Gedächtnisstoff einzuprägen.

Soweit dürfen wir mit dem Büchlein ganz zufrieden sein, als Fehler aber, und der Verbreitung hinderlich, ist es zu betrachten, dafs der Verfasser zu sehr für seine eigenen Schüler geschrieben hat. Ein nicht unbeträchtlicher Teil des Inhaltes ist auf einen bestimmten Lehrgang und eine eben so bestimmte Weise der (schematischen) Herstellung der Zeichnung bezüglich.

Diese Stellen wären besser ganz fortgeblieben, oder sie müfsten

doch soweit verallgemeinert werden, dafs sie einer Benutzung des Buches bei anderm Lehrgange nicht im Wege ständen.

Verzeichnis empfehlenswerter Werke für den Zeichenunterricht an allgemein bildenden Lehranstalten und Fortbildungsschulen. Zusammengestellt von einer Commission des Vereins Dresdener Zeichenlehrer. Dresden, A. Müller, Fröbelhaus.

Eine kleine, recht nett geschriebene, Abhandlung über das Zeichnen in der Volksschule dient als Einleitung, der dann das Verzeichnis folgt. Dieses ist zunächst in zwei Gruppen — für allgemein bildende Schulen und für Fachschulen — getrennt, deren jede wieder besonders nach den verschiedenen Gegenständen geordnet ist. Der blofsen Aufzählung folgt eine nochmalige Anführung mit kurzer, aber ausreichender Inhaltsangabe.

Die Auswahl der empfohlenen Werke ist eine gute, und das ganze Unternehmen mufs als einem offenkundigen Bedürfnis entsprechend bezeichnet werden. Je mehr die Litteratur des Faches anschwillt, desto dringender ist ein solcher Wegweiser nötig, und vor Jahren schon habe ich darauf hingewiesen, wie gut es wäre, wenn eine solche Arbeit — weit umfangreicher als das vorliegende Schriftchen — unternommen würde.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Appelius, Staatsanw., Über die verbrecherische und verwahrloste Jugend. (30 S.) Düsseldorf, L. Vofs u. Co. 0,30 M.

Bergemann, Dr. Paul, Die drei Fundamental-Probleme der Pädagogik u. ihre theoretische Lösung. (72 S.) Leipzig, O. Klemm. 0,80 M.

Brüggemann, Lehr., Fr., Organisation und Lehrplan der mehrstufigen Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (132 S. m. 4 Tab.) Berlin, L. Öhmigke. 2 M.

Grabow, Schulrektor, Dr. A., Schrägschrift oder Steilschrift? Wissenschaftl. Begründung einer naturgemäfsen Schreibschrift von 58° mit Belehrung über die Gestaltung der Buchstaben usw. (30 S. m. 3 Taf.) Bromberg, Mittler. 0,80 M.

Grofs, Lehr., J., Die Veranschaulichung beim grundlegenden Rechenunterricht. (120 S.) München, M. Kellerer. 1,50 M.

Martin, P. u. O. Schmidt, Raumlehre für Bürgerschulen, Mittelschulen und verwandte Anstalten. Nach Formengemeinschaften bearbeitet. 1. Heft: Der Wohnort. (VIII, 80 S. m. 65 Fig.) Dessau, R. Kahle. 0,60 M.

Martius, Prof. Dr. Götz, Beiträge für Psychologie und Philosophie. 1. Bd. 1. Heft. (159 S. m. 17 Fig.) Leipzig, W. Engelmann. 4 M.

Reinke, Rektor, Wilh., Organisation und Lehrplan der mehrstufigen Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (128 S.) Berlin, L. Öhmigke. 1,60 M.

Schäfer, Friedr., Arbeitskraft und Schule. Vier pädagogische Abhandlungen auf physiologischer Grundlage. (56 S.) Frankfurt a/M., Kesselring. 0,80 M.

Wundt, Wilh., Grundrifs der Psychologie. (XVI, 392 S.) Leipzig, W. Engelmann. 6 M.

b) Aufsätze.

Bruch, F., Individualitätenliste oder nicht? (Bayr. Lehrerztg. 12—14). Nürnberg, Tümmel.

Free, Heinr., Der Gesichtssinn und seine Funktion. (Hannov. Schulzeitung 15—18). Hannover, Helwing.

Gaufrès, J., Die gemeinschaftliche Erziehung der Knaben und Mädchen. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 13). Magdeburg, Neumann.

Knilling, Rud., Beiträge zur Lösung der wichtigsten rechenmethodischen Streitfragen. (I.) (Österr. Schulb. 3). Wien, Pichlers Wwe. u. Sohn.

Mende, K., Das Prinzip der Naturgemäfsheit. (Rh. Bl. f. Unt. u. Erz. 2). Frankfurt a/M., Diesterweg.

Meyer, Joh., Eberhard von Rochows Bedeutung für das preufs. Volksschulwesen. (D. Schulztg. 15—17). Berlin, Öhmigke.

Müller, R., Die häusl. Schulaufgaben. (N. päd. Ztg. 14. 15). Magdeburg, Jensch.

Otto, K., Der Königbauersche Reformvorschlag im Lichte der evolutionistischen Pädagogik u.: Erwiderung auf die Kritik Ottos, von Königbauer. (Rep. d. Päd. 6). Ulm, Ebner.

Toups, Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (N. Westd. Lehrer-Ztg. 50—52). Elberfeld, Born.

Wigge, H., Giebt es Phantasievorstellungen? (Frankf. Schulztg. 7. 8). Frankfurt a/M., Neumann.

Walsemann, Begriff und Aufgaben der Erziehung durch den Unterricht. (Rh. Bl. f. Erz. u. Unt. 2). Frankfurt a/M., Diesterweg.

N. N., Pestalozzi und Basedow. Eine pädagogische Parallele. (Allg. D. Lehrerztg. 15—17). Leipzig, F. Klinkhardt.

Neue Bahnen.

PÄDAGOGIUM.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 7. *Juli* 1896. **VII. Jahrg.**

Schweizerisches Volksschulwesen.

Von **Rudolf Dietrich** in Kandern (früher in Zürich).

(Fortsetzung.)

II. Die Volksschulen der Kantone.[1])

1. Rück- und Vorblick. — 2. Vergleichende Übersichten. — 3. Gruppenbilder.

I.

Der erste Teil unserer Abhandlung hat den Leser in die bunten, vielgestaltigen Verhältnisse der schweizerischen Schulpolitik anschaulich eingeführt, mit den treibenden und hemmenden Mächten bekannt gemacht. Er hat im besonderen gezeigt: die Mehrheit der Schweizerbürger hegt nicht das Bedürfnis oder den Wunsch, das Volksschulwesen aller Kantone in höherem Sinne, mit dem Ausblick nach einem höheren Ziele einheitlich und gleichmäfsig zu regeln. Ja eine solche Umgestaltung des Schulbetriebs, der Erziehungsgrundsätze und -Mafsnahmen stand, obwohl sie die berechtigten Eigentümlichkeiten der verschieden gearteten Bundesgebiete unangetastet lassen würde, niemals auf der Tagesordnung.[2]) Was wirklich gewünscht wird von verschiedenen Seiten, ist eigentlich nichts Neues. Man will bei dem alten Gefäfse und bei dem alten Inhalt bleiben und diesen auch nach der alten Tischordnung verzehren lassen. Aber eine etwas bessere Sorte wünscht man für Gefäfs und Inhalt, gröfsere Mafse, möglich viele Zugaben. Und die kleinen Gäste sollen sich wohlbefinden beim Verzehren. So in allen Gauen, wenn auch nicht in allen ganz gleich. — Diejenigen, welche das erstreben, begegnen nun aber den gröfsten Schwierigkeiten. Warum? Weil sie Bundesgelder verlangen. Über die Bundes-

[1]) Geschrieben Ende April 1896. — Vgl. den I. Teil im Maiheft. Dort sind mehrere störende Druckfehler stehen geblieben: S. 237, 38, 44, 55, 62.

[2]) Was Hilty z. B. — hier ganz Prophet in der Wüste — geschrieben, ist wohl in etlichen Zeitungen besprochen und gelobt, dann aber vergessen worden. — Realpolitik!

gelder entscheidet zuletzt die Mehrheit des Volkes. Und diese Mehrheit haben jene nicht für sich. Sie würden sie vielleicht haben oder erwerben, wenn das Volk nicht in so viele Parteien gespalten wäre, nicht nach Parteilosungen stimmen würde; wenn die Parteien nicht herrschten und wirtschafteten im Lande, nicht Richtung und Lauf der Politik bestimmten. Ja wenn — was man doch erwarten dürfte — eine grofse Volkspartei vorhanden wäre, stärker als alle anderen zusammen! Allein selbst die kirchlichen Parteien sind in der Schweiz noch zu mächtig. Oder wenn, wenigstens über der deutschen Schweiz, ein freier Erziehungsrat waltete, ein Rat der Weisen, dem sich alle freiwillig fügen möchten! Vielleicht könnte die Bildungskommission der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft dieser Rat werden. Jetzt aber gilt sie, wie es scheint, nirgends viel, am wenigsten bei den Volksschullehrern.

Auffallen mufs die bedeutende Rolle, welche letztere in der Geschichte des Streites um die Bundesgelder spielen: sie haben die ganze Bewegung angefacht und Jahre lang in Atem gehalten, Volksversammlungen veranlafst, mit Bundesräten verhandelt u. dgl. Diese Tatsachen veranschaulichen zugleich die erheblich freiere Stellung, welche die Mehrzahl der schweizerischen Lehrer den deutschen gegenüber innehat.

Aus den Wünschen und Forderungen endlich, welche in den vielfachen Verhandlungen aufgestellt worden, ersieht man, wo es und was den schweizerischen Volksschulen noch fehlt, oder zu fehlen scheint.[1]) Glücklicherweise hat mancher stark betonte Mangel nicht viel zu bedeuten. Zu den Eigentümlichkeiten etlicher schweizerischer Schulmänner mit grofsem Anhang oder gewaltiger Stimme gehört eben auch — wie aus mehreren Abschnitten des I. Teils hervorgeht —, dafs sie ein Schwergewicht auf Unwesentliches, Nebensächliches, ja auf Dinge von zweifelhaftem Werte legen: man denke an die Überschätzung der »Lehrmittel und Schulmaterialien« und der »Rekrutenprüfungen«! —

Die folgenden Abschnitte nun handeln von den Volksschulen, wie sie sind. Sie zeigen in jedem Kanton ein anderes Bild. Auf dem mir sehr knapp bemessenen Raum kann ich freilich nicht alle in ihren Einzelheiten darstellen. Nicht einmal alle Gruppen. Dafs sich solche — bei 25 Kantonen — bilden lassen, erscheint trotz der grofsen Mannigfaltigkeit selbstverständlich. Ähnliche Lebensbedingungen,

[1]) Huber bemerkt übrigens gelegentlich (in seinem Jahrbuch für 1893, S. 47): »Jeder Kanton richtet sich mit Bezug auf die Schule in seinem Hause so gut ein, als es die Umstände erlauben und als das Bedürfnis es gebietet.«

ähnliche Schulen. Die Bodengestalt und Oberfläche des Landes, das Verhältnis zwischen kleineren und gröfseren Ortschaften, der Bewohner Volks- oder Stammesart, Religion oder Konfession, vorherrschende Erwerbszweige oder Wirtschaftsmittel üben einen gewissen Einfluss auch auf Erscheinung und Wesen der Schule aus. Wer also diese gerecht beurteilen will, mufs jene Bedingungen sorgsam in Betracht ziehen.

Welcher Vorteile erfreut sich das Hügel- und Mittelgebirgsland dem Hochgebirgsgebiet gegenüber hinsichtlich der Ortsentfernungen, Verkehrswege, Witterungsverhältnisse! Alles Umstände, von denen Schuldauer, Schulbesuch, die ganze Schulordnung mit abhängen. Sodann ist es eine auch ihren Ursachen nach allgemein bekannte Thatsache, dafs in Städten und Industriegebieten die Schule über günstigere Räume verfügt, eine reichere Ausstattung erhält, mehr und mehrerlei Lernstoff bietet, also (im gewöhnlichen, nicht immer richtigen Sinne) »besser« ist als auf dem Lande und in landwirtschaftlichen Gegenden — und dafs die Städte dort, wo sie überwiegen, den Ton angeben, mit ihrem Geiste im guten und schlimmen Sinne auch das Land anstecken. Ferner: die Germanen betreiben ihre Sachen gründlicher, stellen weniger volle, glänzende oder bestechende Programme auf, lassen weniger blofs auf dem Papier stehen, als die Romanen, während diese sich schneller fürs Neue erwärmen, das Moderne, oder was modern zu werden verspricht, rascher einführen. Endlich: in reformirten Landen ist das Schulwesen weiter vorgeschritten als in katholischen, und je mehr die Kirche an Macht eingebüfst hat, je weniger Einflufs sie auf die Schule ausüben darf, desto günstiger kann sich diese entwickeln.

Wie die Schweizerkantone nach Gestalt und Oberfläche ihres Landgebietes zu ordnen wären, lehrt ein Blick auf die Karte. Es sind daher nur die folgenden Angaben noch notwendig. — Städte mit mehr als 10,000 Einwohnern zählt das Land im ganzen 15; sie oder kleinere Städte oder stadtähnliche Gemeinden haben das Übergewicht in den Kantonen Baselstadt (wo sozusagen die Stadt der Kanton ist, denn es gehören nur noch drei Landgemeinden dazu), Genf, Neuenburg, Zürich, welche zugleich, im Verein mit Glarus, Appenzell-Aufserrhoden und St. Gallen bedeutende Industriegebiete darstellen. Ihnen reihen sich an Baselland, Solothurn, Zug und Appenzell-Innerrhoden (hier hauptsächlich Stickerei als Hausgewerbe). Auch der Thurgau noch hat ansehnliche Industrie; doch nähren sich nahezu $^2/_5$ seiner Bewohner von der Landwirtschaft. Ähnlich im Kanton Bern (wesentlich

industriell im Jura, abgesehen von den Städten Bern, Biel und Burgdorf). Dagegen leben in den Kantonen Schaffhausen, Aargau, Waat, Nidwalden, Schwyz, Luzern schon mehr als $^2/_5$, in den Kantonen Tessin, Graubünden, Uri, Freiburg, Obwalden (58 %), Wallis (75 %) aber mehr als die Hälfte der Bewohner von der Landwirtschaft. — Sehen wir weiter nach den volksgenossenschaftlichen oder sprachlichen Verhältnissen. Sozusagen ganz wälsch ist nur der Kanton Tessin. Denn selbst die drei gewöhnlich schlechthin französisch genannten Kantone Waat, Genf und Neuenburg haben (nach der letzten Volkszählung von 1888) 10, 11 und 21 %, Freiburg und Wallis 31 und 32 % Deutsche. In Graubünden halten sich Deutsche (44 %) und Wälsche (Romanen und Italiener) fast das Gleichgewicht. Der Kanton Bern zählt 16 % Franzosen (im Jura). Die übrigen 17 Bundesgebiete sind einsprachig, deutscher Zunge. — Endlich die kirchlichen Verschiedenheiten.[1]) Die stärkste reformirte Mehrheit haben Appenzell-A. und Waat. Mehr als 10 % »Katholiken« zählen Zürich, Bern, Schaffhausen, Neuenburg, mehr als 20 % Glarus, Baselland, fast 30 % Thurgau, Baselstadt — umgekehrt mehr als 10 % Reformirte Freiburg, mehr als 20 % Solothurn. Der Aargau hat 44, Graubünden 45, Genf nahezu 50, St. Gallen 60 % Katholiken. Die übrigen 9 Kantone dürfen als rein katholisch angesehen werden.

Aus diesen Angaben könnte man auf den Stand des Volksschulwesens in den verschiedenen Kantonen schliefsen und letztere darnach in Gruppen bringen. Das Ergebnis würde freilich nicht ganz mit der Wirklichkeit zusammenstimmen, wie die Gruppenbilder des dritten Abschnitts zeigen. Denn die Entwicklung des Schulwesens ist doch noch von anderen als den vorhin gewürdigten Bedingungen abhängig: von der politischen Geschichte des Staates, der gröfseren oder geringeren Vermöglichkeit, allgemeinen Bildung, »Schulfreundlichkeit« der Bürger — Bedingungen, die teilweise allerdings mit jenen anderen innig zusammenhängen.

2.

Die eben erwähnten Gruppenbilder sollen, wie gesagt, erst im dritten Abschnitt folgen. Zuvor möchte ich etliche vergleichende Übersichten[2]) bieten. — Von den vorhandenen

[1]) Es ist hier zu bemerken, dafs bei der Volkszählung von 1888 die Alt- wie die Römisch-Katholischen sich als Katholiken schlechthin in die Zählkarten einzutragen hatten.

[2]) Die Verhältnisse der Volksschullehrer bleiben hier und im nächsten Abschnitt unberücksichtigt; dagegen ist ihnen das ganze III. Hauptstück gewidmet, welches im September-Heft abgedruckt wird. —

gesetzlichen Bestimmungen über Zweck oder Ziel der Volksschule entsprechen die einen dem, was wirklich geleistet und von den Leuten verlangt wird (nämlich mancherlei Kenntnisse und Geschicklichkeiten), während die anderen mehr idealistisch gefafst sind, nach dem Muster, das Thomas Scherr, der Organisator der Züricher Volksschule, aufgestellt. Die Volksschule — heifst es im Züricher Schulgesetze von 1832 (und 1859) — soll die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig-tätigen, bürgerlich-brauchbaren und sittlich-religiösen [1]) Menschen bilden. Ähnliche Zweckbestimmungen geben die Gesetze von Baselland (1835), Zug (1850), Graubünden (1853), Bern (1856 und 1894 [2]) Aargau (1865), Wallis (1873), Appenzell-Innerrhoden (1875), Schwyz (1877/8), Nidwalden (1879), Schaffhausen (1879). Obwalden (1876) dagegen sagt einfach: Jede Einwohnergemeinde hat die Pflicht, dafür zu sorgen, dafs es allen schulpflichtigen Kindern ihres Kreises möglich gemacht werde, durch den Besuch einer Primarschule die für das gewöhnliche Leben notwendigen Kenntnisse zu erlangen. — Luzern (1879): Die Primar- und Fortbildungsschulen haben den Zweck, in Verbindung mit dem Elternhause der Jugend die für das Leben im allgemeinen erforderliche Ausbildung zu vermitteln. — Baselstadt (1880): Die Primarschule (Unterstufe) hat die Aufgabe, die Kinder mit den Elementarkenntnissen vertraut zu machen. Die Sekundarschule (Oberstufe) soll die in der Primarschule erworbenen Kenntnisse so erweitern und abschliefsen, dafs die Schüler befähigt werden, genügend vorbereitet in das praktische Leben zu treten. — Die übrigen 11 Kantone haben gar keine Bestimmungen über den Zweck der Volksschule in ihre Gesetze aufgenommen; doch heifst es in der Staatsverfassung des Kantons Freiburg (und ähnlich in derjenigen Obwaldens): die Erziehung soll (unter starkem Einflufs der Priesterschaft) »in religiösem und vaterländischem Sinne geleitet« werden.

Schulpflichtig werden in 14 Kantonen (Zürich, Bern, Glarus, Zug, Baselstadt, Baselland, Schaffhausen, beiden Appenzell, St. Gallen, Thurgau, Tessin, Neuenburg, Genf) die Sechs-, in den übrigen Kantonen die Siebenjährigen. Doch von jedem einzelnen Kanton vollständig genau anzu-

[1]) »Sittlich-guten« stand in Scherr's Entwurf.

[2]) 1894: Die Schule hat den Zweck, die Familie in der Erziehung der Kinder zu unterstützen. Sie hat der ihr anvertrauten Jugend nicht nur das jedem Bürger unumgänglich nötige Mafs von Kenntnissen und Fertigkeiten beizubringen, sondern auch Verstand, Gemüt und Charakter derselben auszubilden und die Entwicklung des Körpers zu fördern.

geben, wie lange die Schulpflicht dauert, ist unmöglich. Ich gebe hier eine Reihenfolge der Kantone nach der Zahl ihrer Schulwochen [1]): 1. Appenzell-I. (178 Wochen); 2. Wallis, Uri, Graubünden, Luzern (202—11); 3. Nidwalden, Appenzell-A., Obwalden, Tessin, Zug, Solothurn, Schwyz (247—93); 4. Zürich, St. Gallen, Bern, Baselland, Schaffhausen, Thurgau, Neuenburg, Glarus, Freiburg (302—39); 5. Baselstadt, Genf, Aargau, Waat (352—77). Nun gibt es aber in mehreren Kantonen eine Menge gesetzlicher Ausnahmebestimmungen, infolge deren die Dauer der Schulpflicht für gewisse Orte oder Schülergruppen beträchtlich vermindert wird. Wie weit das geht, läfst sich, da jene Bestimmungen meist unbestimmt gehalten sind, nicht berechnen. Man sieht also, welchen Wert die ganze mühselige Berechnung hat. Freilich wäre ihr Wert auch dann nicht viel gröfser, wenn sie wirklich vollständig genau wäre. Denn auf die Dauer der Schulzeit kommt es gar nicht hauptsächlich an; es kann in sechs Jahren soviel oder noch mehr und Besseres geleistet werden als in acht Jahren.

Vorausgesetzt, dafs nicht gar zu viele Versäumnisse (»Absenzen« sagt man in der Schweiz) erlaubt sind. Tatsächlich ist aber gerade das ein dunkler Punkt im Schulwesen mancher Kantone. Überhaupt zeigen die Bestimmungen über die unentschuldigten und als solche eigentlich strafbaren Versäumnisse [2]) besonders anschaulich, wie verschieden die kantonalen Schulverhältnisse geordnet sind. Von neun Kantonen (Uri, Obwalden, Schaffhausen, St. Gallen, Graubünden, Tessin, Waat, Wallis, Neuenburg) ist nun auf Grund der einschlägigen behördlichen Erlasse (nur auf Grund dieser Erlasse) nicht nachzuweisen, dafs sie irgend welche strafbare Versäumnisse ungeahndet lassen; die übrigen sechszehn jedoch haben ein bestimmtes Mafs von Straflosigkeit festgesetzt. Am wenigsten erlaubt ist im Kanton Zürich: hier sind aufs Jahr nur zwei strafbare Versäumnisse freigegeben; ähnlich verhält es sich möglicherweise (die gesetzlichen Bestimmungen sind nicht ganz klar) auch in Schwyz und Zug. Am übelsten steht es in Baselland (50 strafbare Versäumnisse straffrei!). Dann folgen Appenzell-I. und Bern (36), ferner Thurgau (18), Appenzell-A. (15), Solothurn und Aargau (je 10). Es ist jedoch zu bemerken, dafs die Behörden nur in Appenzell-A.

[1]) Nach einer Berechnung Hunzikers, welche auch die »obligatorische Schulverpflichtung im reiferen Jugendalter« (Fortbildungsschulen u. dgl.) berücksichtigt hat. Vgl.: »Das schweiz. Schulwesen«, 1893. — Das an solchen und ähnlichen Zusammenstellungen reiche Schriftchen befindet sich in der Comeniusbibliothek, im Deutschen Schulmuseum und in allen anderen deutschen und österr. Anstalten dieser Art.

[2]) 1 Versäumnis fast überall = ½ Tag.

das ganze Jahresquantum zusammenkommen lassen, bevor sie einschreiten; in Appenzell-I. und im Thurgau wird halbjährlich, in den übrigen vier Kantonen monatlich abgerechnet (dem entsprechend lauten die gesetzlichen Bestimmungen über die Zahl der »erlaubten« Versäumnisse; ich habe diese gleichmäfsig für das Jahr = 10 Monate berechnet). Übrigens könnte man fast glauben, im Kanton Genf gehe die Versäumnisfreiheit am weitesten. Hier sagt nämlich das Gesetz (und eine andere Vorschrift giebt es nicht): Wenn ein Kind innerhalb 20 Tagen die Schule mehr als sechsmal unentschuldigt versäumt hat, erfolgt Anzeige: vom Lehrer an den Inspektor, von diesem ans Unterrichtsdepartement, das durch den Friedensrichter Polizeistrafen (?) verhängen lassen kann. Hoffentlich heifst das nicht: auf je 20 Tage dürfen 6 unentschuldigte Versäumnisse fallen. Immerhin scheint das Strafverfahren ein ziemlich laxes zu sein. Ähnlich verhält es sich in Appenzell-A.: da kommt erst eine »Warnung« durch den Lehrer, dann (bei 24 strafbaren Versäumnissen) eine »Warnung« durch die hohe Ortsschulkommission, endlich (bei 32) »Verzeigung (= Anzeige) beim Gericht.« Das Obwaldner Gesetz sagt kurz und bündig, freilich auch etwas unbestimmt: Auf »mehrere« Versäumnisse folgt »Mahnung«, und wenn wieder »mehrere« beisammen sind, »Geldbufse«. In den meisten Kantonen wickelt sich das Strafverfahren folgendermafsen ab: a. »Warnung, Mahnung, Drohung, Verweis« mit oder ohne »Zitation« (die übrigens hier und da schon eine Strafverschärfung bedeutet); b. Geldbufse (die im Rückfall gewöhnlich verdoppelt wird) oder (wenn sich die Strafgelder nicht eintreiben lassen) »Arrest, Haft, Gefängnis, Gefangenschaft«. Bern, Freiburg (?), Schaffhausen, Thurgau, Wallis (?) schreiten sofort mit Geldstrafen ein. Im Aargau giebt es »bei öftern Wiederholungsfällen« nur Gefängnis, ähnlich im Kanton Bern beim »zweiten Rückfall«, wenn festgestellt ist, dafs das Kind »fortgesetzt der Schule entzogen« (?) wird. Das heifst: so steht es in den kantonalen Gesetzen, Schul-, Disziplinar- oder Versäumnisordnungen und ähnlichen Akten — wie es in der Praxis gehalten wird, das ist eine ganz andere Frage.

Wir sind zu den Organen der Schulaufsicht gelangt. — Die Ortsaufsicht wird durchweg von einem Kollegium besorgt, welchem der politischen Behörde gegenüber eine gröfsere oder geringere Selbständigkeit eingeräumt ist (im Kanton Genf wird jedoch die örtliche Schulaufsicht von der politischen Behörde mit ausgeübt). Die Mittelbehörde erscheint in den Kantonen Zürich und St. Gallen wieder als Bürgerausschufs (Bezirksschulpflege, Bezirksschulrat), in den

übrigen als fachmännisches Inspektorat (mehrere Bezirksschulinspektoren oder ein Kantonsschulinspektor); beide neben einander haben Aargau und Solothurn. Die Oberbehörde endlich ist entweder ein von der vollziehenden Staatsbehörde abgelöster, ihr gegenüber im wesentlichen selbständiger (nur zu jährlicher Berichterstattung verbundener) Erziehungsrat allein (Graubünden, Uri, Obwalden, Zug) — oder ein Erziehungsdepartement (Ministerium) allein (Bern, Glarus, Baselland, Thurgau, Waat) — oder dem Erziehungsdepartement ist ein ständiger Erziehungsrat beigegeben, in welchem der Leiter des Departements den Vorsitz führt. —

Soviel über die äufseren Angelegenheiten. Im Innern zeigen die schweizerischen, wenigstens die deutsch-schweizerischen Volksschulen im ganzen dasselbe Bild wie die deutschen. Dafs mehrere, namentlich Gebirgs-, landwirtschaftliche, katholische Kantone in manchen Wissenschaften und Künsten noch etwas »zurück« sind, wie man gewöhnlich sagt, erscheint fast selbstverständlich; man findet es in ähnlichen Gebieten Deutschlands und Österreichs ebenso. Dafs es sich dabei hauptsächlich um die sog. Realien, Geometrie, Zeichnen und Turnen handeln werde, vermutet jeder. Natürlich zeichnen sich andererseits einige Kantone dadurch aus, dafs sie diesen und jenen Neuling bei sich eingebürgert (so sagen wenigstens Gesetz oder Lehrplan): nämlich, Bern, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Solothurn, Graubünden, Aargau, Thurgau, Wallis — Buchführung; Freiburg, Waat, Wallis, Neuenburg, Genf — Verfassungskunde; Freiburg, St. Gallen, Waat, Genf — Hauswirtschaftslehre für Mädchen; Solothurn und Neuenburg desgleichen, und dazu noch Gesundheitslehre.

Besonders angelegentlich wird man sich nach der Handarbeit der Knaben erkundigen. Da wäre zunächst eine Behauptung, die man vielfach hört und gedruckt findet — dafs sie nämlich in den Kantonen Genf, Neuenburg und Waat »obligatorisch« eingeführt sei — richtig zu stellen. Die Sache verhält sich so.· Nach dem Unterrichtsgesetze des Kts. Genf (v. 5. VI. 1886, in Kraft getreten Ende Juli desselben Jahres) »umfafst« der Lehrplan auch die *travaux manuels*. Das vom Unterrichtsdepartement festgesetzte „*Programme détaillé*“ schreibt für alle sechs Primarschulklassen Handarbeiten im einzelnen vor (Fröbelarbeiten; geometrische Körper aus Carton, Drahtflechtwerk; Papp- und Holzarbeiten verschiedener Art). Der Handarbeitsunterricht wird aber — so bestimmt das Gesetz — nur eingeführt, soweit es nach dem Urteil des Staatsrates möglich erscheint. Einführung und Leitung sind einem besonderen Inspektor übertragen. In der Hauptstadt wurde nun allerdings schon 1886 mit der Handarbeit begonnen,

auf dem Lande jedoch erst 1888. Nach einer 1894 veröffentlichten Statistik[1]) nahmen in der Stadt Genf 1892/3 von rund 1800 Knaben (Alltagsschülern) nur etwa 1300 (also 72⁰/₀) an den Handarbeiten teil, obwohl sämtliche Schulen Gelegenheit dazu boten. Nach den Angaben des Inspektors ist der Unterricht in der Hauptstadt thatsächlich dem offiziellen Programme entsprechend geordnet, während man sich anderwärts nur mit Papp- und Schreinerarbeiten oder mit einem Handwerk allein befafst (in den meisten Landschulen erst auf der Mittelstufe). Überhaupt wurden — zur Zeit jener statistischen Erhebungen — die *travaux manuels* in den 4 städtischen Gemeinden des Kantons und in 22 von 44 Landgemeinden gepflegt und im ganzen von rund 2600 = 65⁰/₀ sämtlicher Primarschulknaben betrieben. (In den seitdem verflossenen drei Jahren mag sich die Zahl bedeutend erhöht haben; aber die Behauptung, die Handarbeit sei nun wirklich, nach zehnjähriger Gültigkeit des neuen Gesetzes, für die Knaben in allen Primarschulen des Kantons Genf »obligatorisch«, wird noch immer nicht gestattet sein.) Den Unterricht erteilen die Klassenlehrer, auch Lehrerinnen; es wird fast ohne Ausnahme das ganze Jahr hindurch gearbeitet, und zwar meist 3 Std. wöchentlich.

In allen übrigen Kantonen stehts anders. Das Primarschulgesetz des Kts. Waat (v. 9. V. 89) reiht die *travaux manuels* allerdings unter die »obligatorischen Unterrichtsgegenstände« der Primarschule ein. Aber — wieviele Schulen mit Handarbeitsunterricht konnten 1893 im Kt. Waat ausfindig gemacht werden? Eine einzige! in einem weltfernen Weiler, der zur Hauptstadt Lausanne gehört. Diese selbst hat den Unterricht erst im Schuljahre 1895/6 begonnen. — Im Kt. Neuenburg ist — unter Zusicherung einer staatlichen Unterstützung — die Einführung den Orts-Schulkommissionen freigestellt (Gesetz v. 27. IV. 89). — Das neue, am 1. Oktober 1894 in Kraft getretene Gesetz über den Primarunterricht im Kt. Bern enthält die Bestimmung: Wenn an einer Schule der Handarbeitsunterricht obligatorisch eingeführt und dafür von der Gemeinde eine besondere Besoldung ausgesetzt wird, so leistet der Staat hierzu einen Beitrag von 60—100 Fr. Auf Grund

[1]) Der Handarbeitsunterricht für Knaben i. d. Schweiz; Stand im Frühjahr 1893. (Sonderdruck der Zeitschr. f. schweiz. Statistik). — Ich muſs mich in meinen Mitteilungen hauptsächlich an diese Statistik halten, welche leider Primar- und Sekundarschüler zusammengenommen hat. (Sekundarschulen sind niedere Mittelschulen). Die Genfer Primar-(Alltags)-Schüler lassen sich ausscheiden, diejenigen der übrigen Kantone nicht; doch ist anzunehmen, dafs sie in den meisten Werkstätten und im ganzen die Mehrheit bilden. — Die in den »Jugendhorten« Beschäftigten bleiben unberücksichtigt.

dieser Bestimmung sind im Jahre 1894/5 (wie der Verwaltungsbericht der Erziehungsdirektion meldet) an zwei Gemeinden im Jura[1]) Staatsbeiträge verabfolgt worden. — Die Basler Handarbeitsschulen (Vereinsanstalten) erhalten einen so hohen Staatsbeitrag an die Kosten, dafs ihr Vorsteher sie »staatliche Knabenarbeitsschulen« nennen kann. — Der thurgauische Staat übernimmt von Fall zu Fall die Besoldung der Lehrer nach einem einheitlichen Satz (1.50 Fr. für die Stunde). Ähnlich St. Gallen. Unter den übrigen Kantonen scheint z. Z. nur noch Graubünden die schulmäfsige Handarbeit der Knaben staatlich zu unterstützen. — Als Gründer oder Veranstalter ist aber der Staat (aufserhalb des Kts. Genf) nirgends aufgetreten. Vielmehr stehen da in erster Linie einzelne Männer (Lehrer); sie haben fast ebensoviele Kurse ermöglicht, als Vereine und Gemeinden zusammen.

Gar keine Handarbeiter haben (oder hatten doch 1893) die Kte. Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug, Baselland, Appenzell-I., Tessin, Wallis. Mehr als 100 Arbeiter unterrichteten 1893: Zürich (889), Baselstadt, Neuenburg, Bern, St. Gallen, Schaffhausen, Thurgau (126). Lassen wir aber das Verhältnis der Handarbeiter zu der Gesamtzahl der Primar- und Sekundarschüler mafsgebend sein, so ergibt sich folgende Reihe: Basel (15,8%), Neuenburg (5,5), Schaffhausen, Zürich, Glarus, St. Gallen, Thurgau, Graubünden (1,1%). Die gleiche Rechnung, auf die Gemeinden mit mehr als 10000 Einw. angewendet, ergibt: Basel und Neuenburg je 16,4%, Chaux-de-Fonds 14,3, Bern 13,5, Schaffhausen, Winterthur und Zürich[2]) etwa 11,5, St. Gallen 10,5%. Die ältesten Handarbeitsschulen besitzen die Städte Basel (seit 1859), St. Gallen und Chur (seit 1883)[3]). — Im ganzen zählte die Schweiz (ohne Genf) 1893 rund 3600 Handarbeiter, das sind etwa 1,5% sämtlicher Primar- und Sekundarschüler, oder höchstens 5%, wenn wir nur diejenigen Knaben in Betracht ziehen, welche unter den Handarbeitenden die grofse Mehrzahl bilden: nämlich die Elf- bis Fünfzehnjährigen.[4])

---

[1]) Darnach wären diese beiden der Neuenburger Gemeinde Verrières nachgefolgt, welche zuerst ein »Obligatorium« eingeführt (1892).

[2]) Zürich dürfte jetzt Basel gleichstehen oder noch überholt haben.

[3]) Es verdient bemerkt zu werden, dafs die Knabenhandarbeit auch in landwirtschaftlichen Gemeinden (des Thurgaus z. B.), in zwei (1400 m hoch gelegenen) Alpendörfern Graubündens und, wie schon einmal angedeutet, in abgelegenen Weilern (bei Lausanne und Locle im Neuenburger Jura) Eingang gefunden.

[4]) Im vorigen Jahre hat die Bildungskommission der Schw. Gemeinnütz. Gesellsch., unterstützt vom »Schw. Verein z. Förd. d. Ar-

Die vergleichenden Übersichten sollten nun noch auf mehrere wichtige Gebiete ausgedehnt werden: die sogen. Schulgesundheitspflege — die (von den schweizerischen Schulkanzlisten kurzweg »Spezialklassen« getauften) Sonderklassen für Schwachbegabte — die Kinderhorte — die Sorge für genügende Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder während der Dauer ihrer Schulpflicht, im besondern für Erfrischung, Kräftigung während der Ferien (Ferienkolonien). Ich darf jedoch über all das nicht berichten,[1]) da ich sonst den mir zugemessenen Raum (für die ganze Arbeit rund vier Bogen) zu weit überschreiten würde.

Aus dem gleichen Grunde mufs ich auf eine — als Schlufsstück dieses Abschnitts gedachte — Darstellung des Fortbildungsschulwesens verzichten. Es sei nur bemerkt: dafs dieses von Staatswegen am besten im Kt. Genf geordnet ist — dafs aber auch hier wie anderwärts in den verschiedenen Fortbildungs- und ähnlichen Schulen oder Kursen für die Bürgererziehung, auf die es ja doch hauptsächlich ankommt, z. Z. noch wenig, viel zu wenig gethan wird.

3.

Die Gruppenbilder schulverwandter Kantone, welche jetzt dargestellt werden sollen, können[2]) nur mehr oder weniger ausgeführte Skizzen, teilweise nicht einmal das sein.

Das letzte gilt gleich für die erste Gruppe: Tessin, Wallis, Appenzell-Innerrhoden, Freiburg — freilich schon und hauptsächlich deshalb, weil man von ihnen zu wenig hört und sieht, am wenigsten von Appenzell-I. Im allgemeinen darf man behaupten, dafs sie zu den am meisten zurückgebliebenen Gebieten gehören. Doch stehen sie nicht ganz auf gleicher Stufe; Tessin und Freiburg scheinen etwas weiter vorgerückt zu sein. — 1893 »bedauerte« der neue Erziehungsdirektor des Kts. Tessin »die kurze Schulzeit, die späte Eröffnung des Schuljahrs, den häufigen Entzug der Kinder vom Unterricht und das geringe Zusammenwirken

---

beitsunt. f. Kn.«, zwei ungewöhnlich hohe Preise (1000 und 500 Fr.) für die Lösung der Aufgabe ausgesetzt: »Wie ist der Handarbeitsunterricht für beide Geschlechter auf der Elementarstufe (1. bis 3. Schulj.) als allgemein bildender und erzieherischer Faktor in die Volksschule einzuführen und in stofflicher und methodischer Hinsicht zu gestalten?«

[1]) Bezüglich des vierten und fünften Gegenstands vgl. A. Huber: Jahrb. d. Unterrichtswesens i. d. Schw., 1894 (Leitartikel). — H. Marthaler: Die Ferienkolonien i. d. Schw. i. d. ersten 15 Jahren ihrer Entwickelung. 1876—90. (Zeitschr. f. schw. Statistik 1893).

[2]) Die Ursache wurde oben angegeben.

der Schule, Behörde und Familie. Da diese Übelstände — fügte er hinzu — von Verhältnissen und Gebräuchen des Volkes herrühren, so kann ihnen nicht durch Gesetze, sondern nur durch allmähliche Bildung des Volkes gesteuert werden«. Die Gemeinden haben sich bisher u. a. sehr lässig in der Errichtung von Fortbildungsschulen erwiesen. Diese werden nämlich durch das Gesetz überall dort verlangt, wo sich 10 Schüler im Alter von 14—18 Jahren finden. Wenn das nun auch nicht für alle 264 Gemeinden der 7 Schulinspektionsbezirke zutreffen mag, so sind doch 17 Fortbildungsschulen für den ganzen Kanton (so viel zählte man im Frühjahr 1893) gar zu wenig. Deshalb — versicherte der Erziehungsdirektor — wird der Regierungsrat die Gemeinden an ihre Pflicht erinnern. Beim »Bedauern« und »Erinnern« ists jedoch nicht geblieben; man hat am Unterrichtsgesetz selbst wesentliche Änderungen vorgenommen. Diese betreffen hauptsächlich das Inspektorat (es handelt sich einfach um eine etwas »strengere« staatliche Beaufsichtigung der örtlichen Schulbehörden) und die Lehrerbildung (s. III. Teil). — Der Kt. Freiburg sollte schon aus seiner »Schulausstellung« einigen Gewinn ziehen; deren Aufgabe ist es ja, für eine fortschrittliche Entwicklung des Schulwesens zu wirken. Vielleicht übt auch das reformierte und der Mehrzahl seiner Bewohner nach deutsche Städtchen Murten günstigen Einfluſs auf das Schulleben des Kantons aus.

Die noch ziemlich stramme Verbindung der Schule mit der Kirche[1]) ist ein wesentliches Merkmal der ersten wie der zweiten Gruppe: der »Urkantone« Uri, Schwyz und Unterwalden (jetzt zwei »Halbkantone« Ob- und Nidwalden). Ob diese übrigens einen höheren Rang einnimmt als jene, ist nicht leicht zu entscheiden. Uri und Schwyz werden häufig mit Wallis und Appenzell-I. auf eine Linie gestellt. Aber auch wenn das berechtigt wäre, dürfte es sich nicht empfehlen, sie in die andere Gruppe einzureihen. Die Urkantone gehören landschaftlich, politisch und mehr oder weniger auch pädagogisch zusammen. — Welchen Charakter die Volksschule in diesen Gebieten hat und haben soll, bekennt der kantonale Schulinspektor von Obwalden — Pfarrer Omlin — in seinem jüngsten Berichte: »Lieber gar keine Schulen als neuheidnische oder sog. konfessionslose oder, was dasselbe ist, religionslose Schulen. Wir wollen christliche und zugleich tüchtige Schulen, und diese sind für uns um so wertvoller, wenn wir sie ohne für uns zu schwere

[1]) Eigentlich geht das gegen den Schulartikel der Bundesverfassung, wird aber von den eidgenössischen Behörden nicht angefochten.

Opfer haben können, und das ist eben bei unseren von Lehrschwestern und Ordensfrauen geleiteten Schulen der Fall«. Diese Frauen mit ihren sehr bescheidenen Ansprüchen (Wohnung und 4—500 Fr. im Jahr) ersparen dem kleinen Kt. Obwalden jährlich mindestens 15000 Fr., fast soviel als unsere ganze Landesverwaltung kostet. Somit wird man begreifen, warum wir in der Urschweiz mit solcher Begeisterung für die Lehrschwestern eingenommen sind«. Huber nennt Obwalden gelegentlich ein »schulfreundliches Ländchen«, und Omlin sucht die Richtigkeit dieser Behauptung in dem erwähnten Berichte darzuthun. Immerhin klagt er noch über Verkehrtheiten oder Lässigkeit der Herren Ortsschulräte, über Mangel an Reinlichkeit, Ordnung, Pünktlichkeit in der Schule. Über den allgemeinen Stand der Obwaldner Schulen urteilte Omlins Vorgänger, als er vom Amte zurücktrat (1887): »Gestützt auf eine lang-(15)jährige Erfahrung und auf gewissenhafte Beobachtung kann ich sagen: unsere Schulen halten mit den Schulen der übrigen Schweiz gleichen Schritt, stehen ebenso gut als der Durchschnitt sämtlicher Schulen in der Schweiz, eher noch etwas besser«. (Zum Vergleich Obwaldens mit den übrigen Kantonen sind freilich nur die sog. Ergebnisse der Rekrutenprüfungen benutzt worden). Ungefähr dieselben Schulverhältnisse mag Nidwalden aufweisen. Beide Halbkantone haben nur Ganzjahrschulen, wie auch Schwyz; aber doch scheint es um dessen Volksschulwesen bedeutend weniger gut zu stehen. Während jetzt alle Gemeinden Ob- und Nidwaldens »ganz anständige Schulhäuser und Schullokale« besitzen, kommen die Schwyzer Gebirgsgegenden äufserst schwer zu genügenden Räumlichkeiten, was folgende Angaben im Bericht des Erziehungsdepartements (für 1893/4) veranschaulichen: »Von der Kirchgemeinde Vorderthal (in dem vielbesuchten Wäggithal) ist der Beschlufs, ein neues Schulhaus zu bauen, gefafst, der ausgeführt werden soll, sobald die nötigen Geldmittel dafür zusammengebracht sind. Zu Frondienstleistungen für Herbeischaffung der Baumaterialien, sowie zur Ausführung der nötigen Erdarbeiten haben sich die Bewohner bereit erklärt. Gemeindekorporationen und Genossenschaften der March (des Bezirks), die Waldungen im Gebiete der dortigen Gemeinde besitzen, haben in rühmlicher Weise Vergabungen an Holz und Geld zugesichert. Möge die arme Gemeinde für ihr edles Werk auch anderwärts noch hinreichend wohlthätige Schulfreunde finden, dafs der durchaus nötige Bau recht bald ermöglicht wird«. (1894/5 hat die Gemeinde die Erlaubnis zur Veranstaltung einer Schulhausbau-Lotterie erhalten.) Die Gemeinde Alpthal (oberhalb des Wallfahrtsortes Einsiedeln)

würde heute noch eines »geräumigen, geschmackvollen Schulhauses« entbehren, wenn ihr ein solches nicht von ihrem Pfarrer »ohne grofse Belästigung in aller Stille« erbaut worden wäre. Natürlich ist es in solchen Gegenden auch um den Schulbesuch übel bestellt. So hat (1893/4) in der allerdings besonders ungünstig gelegenen Gemeinde Muottathal fast $^1/_6$ der schulpflichtigen Kinder die Schule »nicht regelmäfsig, ja fast gar nicht besucht«. Mehrere dieser Kinder hatte der Gemeindeschulrat von der Alltagsschule freigesprochen, dafür aber zu einer »Sonntagsschule« (nach dem Morgengottesdienst) verpflichtet. »Leider kamen nicht alle Kinder dieser Verpflichtung nach, obgleich ihnen das dortige Frauenkloster St. Joseph unentgeltlich das Mittagessen gespendet hat«. An manchen Orten scheinen ganz untaugliche Schulbehörden zu walten. Der erwähnte Bericht meldet: »Es gibt Gemeinden, in denen sich die Schulräte um die Handhabung der Schulpflicht, um Beaufsichtigung wie um Unterstützung der Lehrerschaft nicht bekümmern; ob die Schulausgaben fruchtbar seien oder nicht, ist ihnen gleichgültig. Ja es wird uns sogar berichtet, dafs Lehrerinnen von Schulräten wegen Handhabung der Schulordnung beschimpft worden sind«. Die »Bufsen« für gesetzwidrige Versäumnisse haben die Gemeinderäte einzuziehen; aber »es ist zu wahr, dafs die meisten dieser Behörden gar nicht oder doch zu wenig rasch eingreifen«. — Der Urner Inspektor — wieder ein Pfarrer — hat in seinem 1894er Bericht auch viel zu klagen: zu wenig Schulräume und Lehrer; sehr ungünstige (beschwerliche, teilweise unsichere) Schulwege. 1893/4 zählte der Kanton 2593 Primarschüler; davon hatten »584 einen Schulweg von einer guten halben bis zu einer Stunde und 318 einen Schulweg von einer guten bis 2 und $2^1/_2$ Stunden. Bei dem weiten und beschwerlichen Schulweg kommen viele Kinder halb erschöpft in die Schule und ganz erschöpft nach Hause. Zum Lernen sind solche Kinder selten aufgelegt. Dazu kommt, dafs die Bergkinder bei starkem Schneefall und bei stürmischer Witterung die Schule oft Tage lang nicht besuchen können. Das hemmt nicht blofs ihren Fortschritt, sondern auch den Fortschritt der ganzen Schule«. Die Mehrzahl der Gemeinden hat eben nur im Winter Schule, gerade in der für eine Hochgebirgslandschaft ungünstigsten Zeit! Doch »an eine Umwandlung auch nur der meisten Halbjahr- und Halbtagschulen in Ganzjahr- und Ganztagschulen ist nicht zu denken; es würde aber schon viel zur Hebung der Schule beitragen, wenn im ganzen Kanton für die drei unteren Klassen die obligatorische Sommerschule eingeführt werden könnte«. Immerhin hat sich das Urner Schulwesen gegen

früher im allgemeinen etwas gehoben; seit 1888 ist die Schulzeit »um mindestens 60 Tage verlängert worden«. »In guten Treuen darf gesagt werden — erklärte Landammann (Vorsitzender des Regierungsrats) Muheim an der Jahresversammlung der Schweiz. Gemeinnütz. Gesellschaft in Altorf (1894) — dafs der Kanton seit einer Reihe von Jahren sich redlich und ohne Unterlafs anstrengt, sein Schulwesen zu verbessern, und dafs er hierin wirklich schätzbare und namhafte Erfolge zu verzeichnen hat«. — Ich schliefse dieser Gruppe noch den Kt. Luzern an. Obwohl er landschaftlich zum gröfsten Teil anders, günstiger geartet ist als die Urkantone, so weist er doch ganz ähnliche Mängel auf wie Schwyz und Uri. Ein Teil — »das Entlebuch« — gehört ja auch dem Hochgebirge an, und von diesem Gebiet erzählt der kantonale Schulinspektor, dafs die Kinder im Sommer und Winter »die Ungunst der Witterung ausgiebig und dreist zum Schwenzen benutzen. Wenn es nur ein wenig regnet oder schneit, da mufs man schon darauf rechnen, blofs $^2/_3$ oder nur die Hälfte der Kinder in der Schule anzutreffen«. Im besondern rügt der Inspektor noch das sehr unpünktliche Anfangen und Schliefsen des Unterrichts »in vielen Schulen«. Auch die Klagen über lässige Bezirks- und Ortsschulaufsicht und -Schulpflege kehren wieder.

Die dritte Gruppe — St. Gallen, Bern, Graubünden — kennzeichnet sich durch eine Mannigfaltigkeit innerhalb ihres Volksschulwesens, welche als eine Folge nicht nur landschaftlicher und wirtschaftlicher, sondern auch kirchlicher und volksgenossenschaftlicher (sprachlicher) Gegensätze erscheint. — Im Kanton St. Gallen haben Gemeinden (wenn auch nicht alle) mit konfessionell gemischter Bevölkerung zwei Schulhäuser: ein reformirtes und ein katholisches; oder die Minderheit schickt ihre Kinder in ein Schulhaus der Nachbargemeinde: daher viele »weite Schulwege« (und andere Unzuträglichkeiten). Eine andere Eigentümlichkeit dieses Kantons besteht darin, dafs er, je nach der Landesgegend (ein grofser Teil des Kantons liegt im Hoch- und höheren Mittelgebirge) — Halb-, Dreiviertel- und Ganzjahr-, und zwar Halbtag- und »volle« Jahresschulen besitzt. Doch bilden letztere die Mehrheit: es waren 1893/4 312 von sämtlichen 547 Schulabteilungen oder Klassen (von den 312 fielen freilich 57 auf die Hauptstadt). Im ganzen befindet sich St. Gallen in weit günstigeren Verhältnissen als die beiden andern, und demgemäfs ist seine Volksschulbildung der bernischen und bündnerischen voraus. — Dem Kanton Bern machen besonders zwei nicht gerade schullustige Gebiete zu schaffen: das Oberland und der katholisch-

französische Jura. Deshalb müssen die Behörden bei jedem Fortschrittsversuch äufserst behutsam zu Werke gehen; das neue Schulgesetz vom 6. V. 1894 fand erst, nachdem zehn Jahre daran gearbeitet worden, Gnade vor der Mehrheit des Volkes. Und es wäre auch 1894 wieder verworfen worden, wenn die Behörden nicht darauf bedacht gewesen wären, den Gemeinden möglichst viele Vorteile zu bieten: den ungünstig gestellten Gemeinden werden jetzt die Schullasten teilweise vom Staate abgenommen; im besonderen gewährt dieser (gegen früher) höhere Beiträge an die Schulhausbaukosten. Ferner: »Jede Gemeinde kann sich nach ihrem Gutfinden einrichten«, insofern, als es ihr freisteht, die Schulpflicht auf 9 oder 8 Jahre auszudehnen.[1]) Ihren Beitrag an die Lehrerbesoldung darf sie um 100 Fr. herabsetzen; statt, wenn eine Klasse (Schule) überfüllt ist, einen neuen Lehrer anzustellen, braucht sie nur »abteilungsweisen Unterricht« einzuführen (also die Zahl der Unterrichtsstunden zu verkürzen); der Lehrer mufs zwar dann eine Besoldungszulage erhalten, aber die Ersparnis ist doch bedeutend. Freilich ganz ohne Gegenleistung sind die freien Berner nicht weggekommen; sie dürfen nicht mehr, wie früher, den sechsten, sondern nur noch den zehnten Teil der Schulzeit für sich, für ihre Haus- und Erwerbsgeschäfte beanspruchen; d. h. die Kinder dürfen blofs $^1/_{10}$ der »monatlichen Unterrichtsstunden« ohne gültige Entschuldigung versäumen. Auch die Bufsen sind, wenigstens auf dem Papier, erhöht worden. — Im Kanton Graubünden macht sich zunächst die Hochgebirgslage geltend: 1894 hatten von insgesamt 471 Abteilungen 278 24, 107 26, nur 16 36 und 22 40 Schulwochen, während sich 21 Abteilungen mit noch weniger als 24 (21—23) Wochen begnügten. Sodann die Spaltung in drei Volksgenossenschaften: Deutsche, Romanen, Italiener. Die Mehrzahl der Gemeinden (und Lehrer) ist romanisch, die Mehrzahl der Bevölkerung und Schüler aber deutsch. Die Romanen sollen deutsch lernen, sind also mehr belastet als die Deutschen und Italiener. Natürlich wird die fremde Sprache nicht überall mit Eifer gepflegt; manche abgelegene Gemeinden sehen auch die Notwendigkeit des Deutschlernens nicht ein, weil das Bedürfnis fehlt: Ursache genug zu Unebenheiten. Man mufs sich daher sehr wundern, dafs gerade und allein dieser mit so mancherlei Schwierigkeiten behaftete Kanton einen — zillerischen Lehrplan erhalten hat (1894). In Chur sind nämlich zwei stramme Jünger Zillers nach einander

[1]) D. h.: entweder 3 × 800 + 6 × 900 Std., oder 3 × 900 + 5 × 1100 Std. Die achtjährige Schulzeit hat besonders der Jura vorgezogen (1894/5: 93 von 148 Gemeinden — 286 von 403 Klassen).

Seminardirektoren geworden, die jungen Lehrer also (nicht blofs im Seminar, sondern auch durch ein für den Zweck eigens gegründetes »Organ«, die »Bündner Seminarblätter«) zillerisch gebildet.

Die vierte, stärkste Gruppe vereinigt die Kantone Baselland, Aargau, Zug, Solothurn, Thurgau, Schaffhausen, Zürich, Appenzell-Aufserroden, Glarus — alles, die beiden letzten ausgenommen (die aber doch in diese Gruppe gehören), Gebiete des Hügellandes, von denen höchstens ein Teil ins Mittelgebirge oder in die Voralpen hineinragt — Landschaften mit günstigen Lebensbedingungen. Also auch mit den besten Volksschulen (in deutsch-schweizerischen Landen)? Ja, doch gilt es nicht für alle: wohl auch und mit in erster Linie für Glarus, schon weniger für Appenzell-A., Solothurn und Zug, gar nicht für Aargau und Baselland. In diesen beiden Kantonen läfst das Volksschulwesen noch viel zu wünschen übrig. Vielleicht liegt das zum Teil an ihrer politischen Jugend: sie stehen erst seit 1798 und 1833 auf eigenen Füfsen. — »Wir besitzen noch — meldet der basellandschaftliche Inspektor 1894 — eine Reihe überaus überfüllter Schulen, und es ist oft fast unmöglich, die Gemeindebehörden von der Notwendigkeit einer Trennung zu überzeugen. Solange im Schulzimmer noch ein Plätzchen frei ist, werden die Kinder hineingepfercht, und man fragt nicht lange, wie der Lehrer ihrer Meister werde.« Dazu kommt das »Absenzenunwesen«; es wird »an manchen Orten sogar gewissenhaft(!) Buch geführt, wie viele Versäumnisse sie (die Kinder) noch zu gut haben« (nämlich von dem gesetzlich erlaubten Mafse). — Auch im Aargau gehören bedenkliche Unregelmäfsigkeiten verschiedener Art nicht zu den seltenen Ausnahmen. Er ist aber jetzt auf dem Wege zu einem neuen Schulgesetz mit mehreren vortrefflichen Bestimmungen; desgleichen der Thurgau. Womit aber die Züricher Behörden — auch sie arbeiten schon lange an einem neuen Gesetz — ihr Volk zu beglücken gedenken, ist noch Geheimnis. — Im allgemeinen darf man sagen, dafs Thurgau, Schaffhausen, Zürich und Glarus ungefähr auf gleicher Höhe stehen: ihre Volks- (Kinder-)Schulen sind, als Unterrichtsanstalten, gut geordnet und geleitet, wenn auch, wie alles in der Welt, verbesserungsfähig. — Im Kanton Zürich beansprucht noch besondere Aufmerksamkeit das Schulwesen der Stadt Zürich, einer Grofsstadt seit 1892, mit z. Z. rund 125000 Einwohnern. Man sieht da eine echt moderne Schule, wie sie z. B. Andreä in d. Bl. (Jahrg. 1892, S. 111) treffend geschildert, — eine den Forderungen des modernen Lebens, des Zeitgeistes in allen Stücken angepafste

Schule. Da steht vor allem die Körperpflege in hoher Gunst: also »manuelle Fertigkeit« durch Handarbeit; aufser Turnen auch Spielen und im Winter »Eisferien«. Zum Teil gehört das schon, wie die noch nicht erwähnten Schulbäder, in das jetzt so sehr beliebte Kapitel »Schulgesundheitspflege«; natürlich müssen in der Grofsstadt die allerneuesten Erfindungen der Hygieiniker erworben und verwertet werden. Ferner: Untersuchungen der Augen, Ohren, Zähne, Stimme[1]); Kurse für Stotterer. Doch auch auf die geistig und sittlich Schwachen richtet sich das Augenmerk: also Klassen für Schwachbegabte; Versorgung sittlich Verwahrloster. Dafs die Schulgebäude glänzend ausgestattet sind und werden, ist selbverständlich; im besondern müssen erstaunlich grofse Summen für die so überaus wichtigen Lehrmittel geopfert werden. Aber man verläfst sich doch nicht ganz auf die vielen Bilder, Wandtafeln, Karten, Apparate, Modelle und wie die herrlichen Dinge alle heifsen: darum »Naturwanderungen«, monatlich zweimal im Sommerhalbjahr, und »Schulreisen«; 1895 hatte die Lehrerschaft ein Gutachten über die »Wünschbarkeit(!) der Festsetzung einer Auswahl von Reiserouten« abzugeben. Endlich, doch nicht zuletzt: möglich frühe Teilnahme der Kleinen an den Vergnügungen (öffentlichen Aufführungen: Kostümfesten, Umzügen) der Grofsen. (Die vierzehn- und fünfzehnjährigen Sekundarschüler geben auch Konzerte, »unter freundlicher Mitwirkung usw.«) Gleichwohl bedarf dies Völklein noch einer »Disziplinarordnung«. Es wird da u. a. verboten: das Umhertreiben und Lärmen aufserhalb des Hauses nach »eingetretener« Dunkelheit oder während des Gottesdienstes in der Nähe der Kirche, sowie das »Ansammeln« bei Leichenbegängnissen und Hochzeiten; das »Rauchen, Steinwerfen, Raufen, Fluchen, sowie rohes oder anstöfsiges Reden«; das Schiefsen oder Abbrennen von Feuerwerk in der Nähe der Häuser, auf Strafsen und öffentlichen Plätzen, sowie das Einsammeln von Geld für Fastnachtsfeuer und »ähnliche Zwecke«; der Eintritt in Vereine(!) oder die Mitwirkung bei öffentlichen Aufführungen ohne Erlaubnis der Kreisschulpflege. »Disziplinarmittel« giebt es für Primarschüler acht, nämlich: »a) freundliche Warnung, b) ernster Verweis, c) Versetzung an einen besonderen Platz, d) Ab-

[1]) Solche Untersuchungen — mit möglich vielen Apparaten und Instrumenten — werden auch in andern Städten vorgenommen. Sie gehören heute zum guten Ton. Bei vielen dieser Untersuchungen kommt freilich nichts weiter heraus als Stoff für Statistiker und volkswirtschaftliche Theoretiker. — Und dieselben Schulen, welche die Augen ihrer Pfleglinge so sorgfältig und wissenschaftlich untadelhaft erforschen, lassen eben diese Pfleglinge sich die Augen ausgucken nach zu weit entfernten, weil zu kleinen Bildern, Karten u. dgl.

schrift derjenigen Artikel der Disziplinarordnung, welche übertreten worden sind, e) Zurückbehalten in der Schule, f) Mitteilung an die Eltern, g) Verweis durch den Präsidenten der Aufsichtssektion, h) Verweis vor der Aufsichtssektion«. Körperliche Züchtigung ist also nicht dabei. —

Als vorhin von den deutsch-schweizerischen Kantonen mit den »besten« Volksschulen die Rede war, wird man den Halbkanton Baselstadt vermifst haben. Aber er gehört nicht in jene Reihe, ist eine Gröfse für sich: die Stadt Basel und drei Landgemeinden, ein Staat also ähnlich den Hansestädten. Ein Staat in den günstigsten Natur- und Kulturverhältnissen, ein reicher Staat überdies! An diesen Vorzügen hat nun auch die Volksschule vollen Anteil. Weil aber Basel keinem andern Kanton gleicht oder ähnelt, so läfst sich nicht darüber reden, ob sein Volksschulwesen »noch besser« ist als etwa das zürcherische, glarnerische, thurgauische. Man kann höchstens fragen, ob der Staat Basel für seine Volksschulen oder Volksbildung das thut oder gethan, was man von ihm verlangen darf. Und diese Frage wird zu bejahen sein. Freilich was überall fehlt, fehlt auch hier: die Bürgerschule. Und doch fiele es Basel leicht, wenigstens in der Stadt eine allgemeine und eine höhere Bürgerschule zu errichten.[1]) — Eine vollständige Darstellung des sauber geordneten Baseler Volksschulwesens hat auf dem beschränkten Raum nicht Platz. Von Besonderheiten oder Eigentümlichkeiten wäre übrigens nur wenig zu berichten; hinsichtlich der Schule im engeren Sinne, des Unterrichtsbetriebs nur das eine: in den letzten vier der acht Primarschuljahre wird eine fremde, die zweite Landessprache (Französisch) gelehrt.[2]) Aufserdem mufs hauptsächlich noch zweierlei auffallen (obwohl es nur natürlich ist): dafs mehr als anderswo »staatlich« ist, z. B. schon seit 1889 die Kinderhorte und seit 1895 einige »Kleinkinderanstalten«[3]) — und dafs sehr viel auf die Schulgesundheitspflege verwendet wird (Schularzt ist der Professor für Hygieine an der Universität) und für die Spenden an arme Stadtkinder (Suppen, Schuhe, »Schülertuch«) ungewöhnlich grofse Mittel zur Verfügung stehen

[1]) Mit der »*university extension*« hat das Erziehungsdepartement 1891 begonnen. Form: »methodische Kurse«.

[2]) In den romanischen Schulen Graubündens ist es nicht ähnlich. Die Romanen brauchten nicht deutsch zu lernen (sowenig wie die Italiener), wenn ihre Muttersprache eine Verkehrssprache wäre.

[3]) Diese wurden gegründet »in der Absicht, für die Erziehung auch der vorschulpflichtigen Jugend zu sorgen, soweit Elternhaus und freiwillige Thätigkeit dieser Aufgabe nicht nachzukommen vermögen«.

(doch fliefsen diese Gelder nicht aus der Staatskasse, sondern aus Stiftungen der »Gesellschaft zur Beförderung des Guten und Gemeinnützigen.«)

Wir kommen zur letzten Gruppe. Sie wird gebildet von den drei »französischen« Kantonen Genf, Neuenburg, Waat. Alle drei haben ihr Schulwesen in den letzten zehn Jahren neu geordnet, Genf zuerst (1886). Das neuenburgische und das waatländische Unterrichtsgesetz (beide von 1889) sind dem genferischen nachgebildet worden, aber nur teilweise; jene unterscheiden sich von diesem wesentlich. Die gröfste Übereinstimmung liegt darin, dafs in allen drei Kantonen die »Kleinkinderschule« dem Volksschulkörper gesetzmäfsig eingefügt worden ist (in Genf werden die 3—7, in Neuenburg und Waat die 5—7jährigen aufgenommen). Sie gilt als Vorbereitung für die Primarschule, lehrt deshalb auch schon Lesen, Schreiben, Rechnen (und Zeichnen). Obligatorisch ist sie für die Gemeinden, nicht aber für die Kinder. Freilich sind die Genfer genötigt, ihre Kinder wenigstens ein Jahr in die *école enfantine* zu schicken; denn ihr Gesetz enthält die eigentümliche Bestimmung, dafs zwar erst die Siebenjährigen in die Primarschule einzutreten, aber schon die Sechsjährigen Unterricht zu empfangen haben; wer nicht aus der *école enfantine* kommt, mufs eine Aufnahmeprüfung bestehen. Die Alltagsschulpflicht dauert in Genf vom 6.—13., in Neuenburg vom 7.—14., in der Waat vom 7.—16. oder 15. Jahre. Aber während Genf wirklich sieben volle Schuljahre hat, begnügen sich die beiden andern schon mit fünfen. Im Kt. Neuenburg dürfen die Zwölfjährigen, welche in der Landwirtschaft verwendet werden sollen, während des Sommers, d. h. von Mitte April bis 1. November vom Unterricht befreit werden; sie sind dann nur noch für drei Winter zum Schulbesuch verpflichtet. Die Dreizehnjährigen ferner können durch das Bestehen einer Prüfung das Recht auf Erlafs eines Schuljahres erwerben. Und selbst diejenigen, welche durchfallen, können frei werden, sofern sie in eine Berufslehre eintreten oder sonst regelmäfsige Beschäftigung erhalten; sie brauchen dann nur zwei Winter einen „*cours de répétition*“ (je fünf Monate wöchentlich 6 Std.) durchzumachen. Ähnlich im Kt. Waat;[1]) nur dafs es dort noch mehr Ausnahmebestimmungen gibt (in stark industriellen Ortschaften z. B. für die 14—16jährigen Abend- statt Tagesschule: wöchentlich 5×2 St.), in den Gebirgsgegenden die Ferien bis auf 4 Monate ausgedehnt werden dürfen und die Gemeinden von vornherein das Recht haben, den Schulzwang auf acht Jahre zu

[1]) Und ebenfalls ähnlich im Kt. Freiburg.

beschränken. Es ist sonach klar, dafs unter den drei französischen Kantonen Genf die verhältnismäfsig besten Primarschulen besitzt, was im einzelnen noch durch etliche Angaben bewiesen werden kann. Unterrichtsgegenstand ist auch die deutsche Sprache vom 4. Schuljahre an (doch kaum an allen Orten). Einen besonders glücklichen Entscheid hat das Genfer Gesetz über den kirchlichen Unterricht gefällt: er gehört nicht zu den Schulfächern, wird nur von Geistlichen erteilt (in Neuenburg dagegen, obwohl er ebenso wie in Genf aufser allem Zusammenhang mit dem Schulunterricht steht, auch von Lehrern — doch nicht pflichtmäfsig wie in der Waat, wo die Lehrer, wenn sie jener Aufgabe ledig sein wollen, sich einen Gehaltsabzug — bis 100 Fr. — gefallen lassen müssen). Ferner ist hier zu erinnern an die für sämtliche Gemeinden berechnete, von einem besondern Staatsbeamten geleitete Einführung der Knabenhandarbeit als lehrplanmäfsige Schulübung: vielleicht die vorzüglichste Eigenheit Genfs allen andern Kantonen gegenüber. Endlich verdient bemerkt zu werden, dafs Genf als der erste unter den Schweizerkantonen in den städtischen Gemeinwesen Kinderhorte (*classes gardiennes*) von Staatswegen errichtet hat (1888).

Sprach- und Sachunterricht.

Von **Edwin Wilke** in Quedlinburg.

(Schlufs.)

Richten wir nun den Blick auf das ganze Werk, so mufs vor allem anerkannt werden, dafs die Verfasser einen durchaus richtigen Gedanken mit bewundernswertem Fleifse und peinlicher Sorgfalt durchgeführt haben. Was bisher nur hie und da empfohlen und noch seltener ausgeführt wurde, nämlich im Sachunterrichte auch zugleich die Form der neuen Wörter einzuprägen, das haben die Verf. zum Prinzip erhoben und der Lehrerwelt gründlichst eingeschärft. Wer das Hache-Prüllsche Werk durcharbeitet, wird nicht anders können, als fortan im Sachunterrichte auch des Sprachunterrichts zu gedenken und im Sprachunterrichte das weiter zu verarbeiten, was jener an Sprachstoff geboten hat. Auch haben die Verf. das Verdienst, auf die Genauigkeit hingewiesen zu haben, die für den orthographischen Unterricht nötig ist. Besonders Haches Arbeit ist in dieser Hinsicht wertvoll. Das war in unsern Schulen der Hauptfehler, der die Orthographie zum Schulkreuz machte, dafs die Wörter, mit denen die Kinder schriftlich arbeiten sollten, vorher ihrer Form nach nur halb oder gar nicht eingeprägt waren, dafs man meinte, in der Orthographie eine regelrechte gründliche Wiederholung der Wortbilder entbehren zu können. Solche echt schulmeisterliche Peinlichkeit, wie sie Hache bei Auswahl, Gruppierung und Einübung der Wörter anwendet, ist für den grundlegenden orthographischen Unterricht nicht zu entbehren, wenn ich auch meine, der Verfasser könnte sich und den Kindern die Sache etwas erleichtern. 2400 Merkwörter für drei Schuljahre — macht für jede Woche etwa 20 neu zu merkende Wörter ohne ihre Ableitungen und Zusammensetzungen. K ö n n e n diese wirklich in der vorgeschlagenen Weise eingeprägt werden, ohne dafs die Übung des Lesens und Sprechens vernachlässigt wird? Und m ü s s e n sie so eingeprägt werden? Ich glaube, wenn ein deutscher Lehrer einen jungen Franzosen nach der Hacheschen Anleitung unterrichtete, müfste auch

dieser nach drei Schuljahren den gebotenen Sprachschatz mündlich und schriftlich richtig gebrauchen; aber — so lehrt wieder Meister Hildebrand — »das Hochdeutsch als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschlufs an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache«. Allerdings, so will es mir scheinen, R. Hildebrand hat die Orthographie zu gering geachtet, ihm als einstigem Gymnasiallehrer ist doch wohl nicht ganz der Blick für die Schwierigkeit aufgegangen, den dieser Unterricht in der Volksschule bereitet. Wie schon gesagt, gröfste Genauigkeit und Sorgfalt ist nötig, um in der Rechtschreibung einen sicheren Grund zu legen; aber bei Befolgung des Hildebrandschen Satzes läfst sich die Zahl der Merkwörter doch erheblich vermindern. Unsere Sprache hat für ungefähr zwei Drittel ihres Wortschatzes lauttreue Schreibung. Lernen die Kinder diese zwei Drittel der deutschen Wörter genau hören und genau sprechen — »im Anschlufs an die Volks- und Haussprache« —, und sind sie vom 1. Schuljahre an gewöhnt worden, so zu schreiben, wie sie sprechen, so braucht man diese ganze Wörtermasse — wenigstens um der Rechtschreibung willen — nicht mehr mühsam einzuprägen, sondern kann sich auf diejenigen Wörter beschränken, deren Schreibung nicht völlig lauttreu ist. Bei dieser Scheidung mufs natürlich die landschaftliche Sprechweise in Betracht gezogen werden. Wo also, wie im mittleren Deutschland, b und p, d und t hartnäckig vertauscht werden, wird man Wörter mit diesen Lauten für die Schreibung besonders üben müssen. Nimmt man diesen Standpunkt ein, so braucht man Wörter wie Schule, hoch, neu, malen, hören, horchen, Hof, Mauer, hart, turnen (Hache S. 21—23) nicht ins Merkbuch eintragen zu lassen. Eine weitere Beschränkung der Merkwörter ergiebt sich, wenn man die orthographische Regel nicht ganz unbenutzt läfst, wie es Hache zu thun scheint, wenigstens mit Bezug auf die Stammwörter. Die Regel z. B., dafs man den Auslaut durch Verlängerung des Wortes findet, kann man schon früh zum Verständnisse bringen. Dazu ist es eine Regel, die das Sprechen und Hören fördert. Durch sie wird eine Reihe anderer Merkwörter gespart, z. B. lang, Kind, Freund, gut, sang (Hache S. 21—23). — Eine Beschränkung der Merkwörter nach diesen beiden Rücksichten scheint mir durchaus nötig, um Zeit zu gewinnen. Die Einführung in das Verständnis des Lesestoffes, die Übung der Lesefertigkeit, die Übung im Sprechen, das Auswendiglernen und die Übung des Auswendiggelernten, das Schönschreiben, alles das nimmt in den ersten Schuljahren soviel Zeit in An-

spruch, daſs die Hacheschen Gruppen unmöglich alle gründlich durchgearbeitet und eingeprägt werden können. Auſserdem werden auch die meisten Schulen für das 2. Schuljahr, viele wohl auch für das 3. auf die Führung eines besonderen Merkbuches verzichten müssen. Die Gewandtheit in der Führung der Feder ist in dem Alter wohl noch zu gering, um ein Heft zustande zu bringen, das auch in den weiteren Schuljahren als Nachschlagebuch gebraucht werden kann.

Ein Bedenken ist dem Verf. selbst gekommen, und mit Recht. Seine Methode macht es nötig, daſs jedem Jahrgange eine bestimmte Menge einzuprägender Wortbilder zugewiesen wird. »Man wird«, so fürchtet Hache, »von Einengen und Einzwängen des Lehrers, vielleicht gar von Pedanterie sprechen«. Wenn er nun meint, »daſs jeder deutsche Lehrer in Hinsicht auf das Gelingen des Gesamtunterrichts zur Darbringung dieses kleinen Freiheitsopfers gern bereit sein wird«, so ehrt ihn diese Meinung, und ich wünschte, er hätte recht; aber ich fürchte, er hat nicht recht. Was unsern Lehrern fehlt, ist eben »die Hinsicht auf das Gelingen des Gesamtunterrichts«. Vielleicht wird man mir dies Wort verdenken, ich kann's nicht ändern, die Erfahrung hat's mich gelehrt. Jeder will sein Stückchen Garten nach bestem Wissen und Können bebauen und thut es oft mit groſsem Fleiſse; ob aber dabei der ganze Garten einen wohlthuenden Eindruck macht und der Bodenkraft entsprechende Früchte erzeugt, dafür fehlt den meisten Interesse und Rücksicht. Was hier allein helfen kann und was der Verf. gerade wegen seiner Methode des Sprachunterrichts hätte fordern müssen, ist Weiterführung der Klassen durch mehrere Schuljahre.

Beide Verfasser haben ihr Augenmerk darauf gerichtet, den Kindern die Verwandtschaft der Wörter zum Bewuſstsein zu bringen. In diesem Stücke erweisen sie sich als echte Schüler Hildebrands und Albert Richters. Wer nach Haches und Prülls Anleitung unterrichtet, wird die Kinder leicht dahin führen, daſs sie der Abstammung gemäſs schreiben. Vielleicht wäre es für weitere Auflagen ratsam, die Wortfamilien nicht als Wort-, sondern in Satzreihen zu bieten.

Ich komme zu einem weiteren Einwand gegen das Werk. Ich trage diesen wie die früheren nur vor, um den — nach meiner Ansicht — richtigen Gebrauch des Werkes zu erleichtern, nicht etwa, um es zu verwerfen oder herabzusetzen. Der formale Sprachunterricht — Aufsatz, Orthographie, Grammatik — darf nicht allein an den Sachunterricht angelehnt werden, sondern muſs auch im Lesebuche einen Stützpunkt finden, richtiger gesagt: er muſs nicht bloſs mit dem Sachunterrichte im engeren Sinne in Verbindung stehen, sondern

auch mit der Behandlung des Lesebuchstoffes, die ja auch in gewissem Sinne Sachunterricht ist. Meine Gründe für diese Behauptung sind folgende: 1. Durch einen richtig betriebenen Leseunterricht werden eine Menge von Wort- und Ausdrucksformen dem Kinde ganz oder teilweise eingeprägt. Diese Art der Einprägung ist sowohl als Vorbereitung für das Merken dieser Formen, als auch als Übung in ihrer Anwendung wertvoll. Es wird sich daher empfehlen, manche Gruppe von Merkwörtern aus Lesestücken zu gewinnen, die Betrachtung grammatischer Erscheinungen an sie anzuknüpfen. 2. Auch die Wortkunde, wie ich das nennen möchte, was die Verf. unter »Worterklärungen« bieten, schliefst sich oft am natürlichsten an den Lesestoff an, insofern der Lesestoff vielfach ein helles Licht auf die betreffenden Ausdrücke und Redensarten wirft. 3. Das Lesestück versetzt das Kind vielfach in Verhältnisse und Stimmungen, wie sie ihm sein Leben bringt oder bringen wird. Das ist auch für Wahl des besonders einzuübenden Wortschatzes wichtig. Das Kind der Volksschule kommt später viel seltener in die Lage, eine Abhandlung über das Renntier (II S. 178) oder über die wichtigsten Götter der alten Deutschen (III S. 153) zu schreiben, als einem Briefbogen anzuvertrauen, was es erlebt hat, was es traurig oder freudig stimmt. Ich verweise dabei auf Rudolf Hildebrands Buch vom deutschen Sprachunterricht S. 54 und S. 84 und auf seinen Aufsatz »Die Stilübung als Kunstarbeit« (Ges. Aufs. und Vorträge S. 127—135, Leipzig 1890). Ich meine mit Dörpfeld: »Grundlage der Sprachbildung in der Volksschule sind das belletristische Lesebuch **und die sachunterrichtlichen Lehrbücher**«. Dabei unterstreiche ich mit Dörpfeld das »und« und die Schlufsworte, möchte sie aber lieber durch »Sachunterricht« ersetzen. — Prüll scheint auch das Gefühl zu haben, als werde er dem Lesebuche nicht ganz gerecht. Im Vorworte zum II. Teile (S. VI) spricht er über den Stoff der Aufsätze und fügt hinzu: »Gewifs bieten auch Lesestücke und Gedichte (Göhl, 60 Volksschulaufsätze), sowie Erlebnisse (Kahnmeyer und Schulze) geeignete Stoffe zu Schülerarbeiten; doch giebt es derartiger Anleitungen genug«. Aus der ganzen Anlage des Buches könnte aber doch geschlossen werden, dafs die Verf. den formalen Sprachunterricht ganz an die Realien anschliefsen wollen.

Das Werk ist für die Volksschule bestimmt. Es wird aber auch für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen vollständig ausreichen. Für einfache Volksschulen eind die Aufsätze und Diktate oft zu umfangreich und nach Form und Inhalt zu hoch. Die methodischen Erörterungen könnten etwas ausführlicher sein, z. B. vermisse ich eine Anweisung dafür, wie Aufsätze zu wiederholen sind (II. Teil S. XVII).

Ich komme zum Endurteil. Das Hache-Prüllsche Werk ist ein Buch, wie es nicht oft erscheint. Es ist geeignet, den Sprachunterricht auf eine höhere Stufe zu heben und verdient daher volle Beachtung aller Lehrer. Mit den von mir gemachten Einschränkungen empfehle ich, den I. Teil zur Grundlage des Unterrichts zu machen, die beiden anderen mehr gelegentlich als Nachschlagebuch und Stoffsammlung zu gebrauchen. Ein solcher Gebrauch des Buches wird dem Lehrer nicht nur viel Ärger und viel rote Tinte ersparen, sondern auch, wie Prüll wünscht, dazu helfen, die Kinder einzuführen »in den Geist der Sprache und sie zur rechten Anwendung der Worte und Sprachformen« bringen.

Auf der Warte.

Pfingsten ist die Zeit der Versammlungen, insbesondere auch der grofsen Lehrerversammlungen. Wenn nach langem, schwerem Winterschlafe die Erde grünend aufgewacht ist und sich mit Blüten und Ähren schmückt, dann ergreift auch in der Pädagogen-Zunft jung und alt mit unwiderstehlicher Gewalt die alte Wandersehnsucht unseres Volkes. Wohin könnte es aber einen begeisterten Lehrer wohl mehr ziehen als an jenen Ort, wo er mit gleichgesinnten Amtsgenossen raten und thaten kann, und wovon spräche er, nachdem er zu seinen trauten Penaten zurückgekehrt ist, wohl lieber als von dem, was er auf jenen grofsen Tagungen gesehen und gehört hat?

So standen die letzten Wochen völlig im Zeichen unserer Versammlungen, um so mehr, als in diesem Jahre die deutsche Lehrerversammlung in Hamburgs gastlichen Mauern getagt hat. Und deshalb ist es Pflicht des Herausgebers, der unter der obigen Überschrift regelmäfsig die Begebenheiten in der Schul- und Lehrerwelt und die pädagogischen Fragen, die im Vordergrunde des allgemeinen Interesses stehen, vorführen und kritisch beleuchten wird, über die verschiedenen Versammlungen zu berichten, denen unter seinen geschätzten Lesern, die selber zugegen gewesen sind, zur freundlichen Erinnerung an schöne Tage, den andern als ein karger Ersatz für das, was sie haben entbehren müssen.

Nun mufs der Herausgeber einer pädagogischen Zeitschrift allerdings vieles können, und oft geht das, was von ihm verlangt wird, über die Kraft und das Vermögen eines sterblichen Menschen hinaus; aber dafs er zu gleicher Zeit an verschiedenen Orten sein soll, wird doch wohl niemand erwarten. Zu seinem grofsen Bedauern hat er diesmal nicht einmal eine der verschiedenen Pfingstversammlungen besuchen können. So mufste er denn die Hilfe seiner geschätzten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, »die mit dabei gewesen sind«, und aus eigener Anschauung berichten können, in Anspruch nehmen.

Sie haben nun in diesem und dem folgenden Hefte das Wort und — die Verantwortung für ihre Berichte! Hoffentlich wird die sommerliche Stille keine weiteren tief eingreifenden

Ereignisse und Fragen aufkommen lassen und dem Herausgeber so das Concept verderben.

I.

Die deutsche Lehrerversammlung in Hamburg 1896.

Pfingsten kam wieder in die Lande gezogen mit seinem Fliederduft und seiner Wanderlust, und ein Pfingsten war es, an dem durchs deutsche Lehrerhaus das Mahnen ging: »Nun rüstet, deutsche Lehrer, euch zur Nordlandsreise! Dort, wo die Wogen des Weltmeeres das Eingangsthor eures Vaterlandes umrauschen, wo die alte Freistadt Hamburg einem neuen Denken und einem neuen Streben eine gastliche Freistätte bietet, dort schart euch zu einer einzigen grofsen Gemeinde, die, eins im Fühlen und eins im Wollen, dem deutschen Volke und seinen Führern die ewigen Ideale aller Erziehung leuchtend vor die Augen stellt!«

So erging das Mahnen, und auch ich folgte ihm. Ich hoffte so viel von der Verkörperung der Einheit des deutschen Lehrerstandes, so viel für das Vaterland, so viel für die Schule und so viel für mich selber. Für das Vaterland, das so manche veraltete und zur Fessel gewordene Form des Kulturlebens abstreifen und neue annehmen möchte, möchte und mufs, wenn es sich weiter entwickeln will zur Sonnenhöhe der Menschheit, und es nach der Überzeugung aller Edlen nur auf dem Wege einer natur- und kulturgemäfsen Volkserziehung kann. Für die Schule, die das verderbliche Idol der Wortweisheit abgelenkt hat von der Bahn einer natur- und kulturgemäfsen Jugenderziehung. Für mich, der ich müde geworden des fruchtlosen Einzelstrebens, die Schule auf die Bahn der Natur zurückzuführen.

Ja, müde geworden. Der Mensch kann müde werden in seinem besten Mannesalter, wenn er die Kraft in sich fühlt, Gutes zu wirken und die Macht der Verhältnisse keine Früchte reifen läfst am Baume seines Lebens, wenn er vergebens ankämpft gegen den Sturm und die Wogen, die das Lebensschifflein anders lenken als seine Bestimmung ist. Von Enttäuschungen lebt die Berufsfreudigkeit nicht und lebt nicht der Schaffensdrang. An Enttäuschungen reich aber ist des Lehrers Leben, und der bittersten eine wartet seiner, wenn er von der Gedankenhöhe der grofsen Pädagogen oder von der Entwickelungshöhe der pädagogischen Theorie hineinblickt in die pädagogische Praxis und gewahren mufs, wie diese trotz alledem und alledem hier den Schneckengang und dort den Krebsgang geht. Es sickert das theoretisch Errungene kaum tropfenweise hinein in die Schulstube, und unendlich viel geistige Kraft wird vergebens dem Lauf der Dinge geopfert. Was opferfreudige Begeisterung in stillen Stunden erdenken läfst, nur zu oft versinkt es spurlos in die geheimnisvolle

Tiefe der Geisteswelt. Wäre es unverloren, die Geschichte der Schule würde erfreulichere Blätter aufzuweisen haben. Gedanken setzen die Massen nur schwer in Bewegung. Auf sie hat von jeher ein Jongleur-Kunststück mehr Eindruck gemacht als alle Wunder der ewigen Wahrheit.

Diese Erkenntnis macht müde und müde das vergebliche Hoffen auf ein befriedigendes Wirken, müde das vergebliche Spähen nach einem Arbeitsfelde, auf dem man seine ganze Kraft, sein ganzes Können und Wollen einsetzen und ausgeben kann.

Ich reiste nach Hamburg. Wo deutsche Lehrer sich versammeln, da bist du zu Hause, da ist deine Heimat, da ist der Nährquell deiner Berufsfreudigkeit und deines Schaffensdranges; da wirst du finden, was dich aufrecht hält und dir die geistige Spannkraft wiedergiebt, deren du bedarfst, um deinen Platz am Webstuhle der Zeit behaupten zu können — so dachte ich und so hoffte ich. Und durfte ich nicht Grofses hoffen in diesem Jubeljahre? Die deutsche Lehrerwelt hatte soeben den gefeiert, den sie den Weltschulmeister nennt, hatte Pestalozzis Namen und Pestalozzis Menschenliebe hineingetragen ins deutsche Volk und hatte gewifs auch gelesen und studiert, was er gewollt, was er der Nachwelt als Geisteserbe hinterlassen, hatte die Bitte erfüllt, mit der der Müdling von Neuhof seines Geistes Schwingen sinken liefs: Prüfet alles, behaltet das Gute, und wenn etwas Besseres in euch selber gereift, so setzet es zu dem, was ich euch in Wahrheit und Liebe zu geben versuche, in Wahrheit und Liebe hinzu! Denn wie könnten Lehrer ihre grofsen Toten anders feiern? Konnte man da nicht erwarten, Pestalozzi würde in der Hamburger Lehrerversammlung sein Auferstehungsfest feiern und alle Reden, alle Vorträge, alle Beschlüsse würden aus seinem Geiste, aus seiner Gedankenwelt geboren sein? Konnte man nicht erwarten, dafs dort etwas von seinem Ideenreichtum, seiner Gedankentiefe und den noch immer ungehobenen Schätzen seiner theoretischen Erkenntnis hineinziehen würde in das Herz jedes Teilnehmers und so die Voraussetzung geschaffen würde für die Verwirklichung einer Pestalozzischen Schule? Mufste man nicht erwarten, dafs die gröfste Lehrerversammlung im Jubeljahre Pestalozzis Begeisterung für seine Ideale wecken und damit die Liebe zum Berufe nähren, das Hoffen auf bessere Tage beleben und neuen Mut zum Schaffen am grofsen Werke verleihen würde? Ich wenigstens hatte es erwartet und will's nur gleich gestehen, mein Erwarten hat sich nicht erfüllt. Um eine Hoffnung ärmer und eine Enttäuschung reicher bin ich aus Hamburg zurückgekehrt.

Es mögen zunächst rein äufsere Umstände gewesen sein, welche die Feststimmung nicht auf die Höhe früherer Versamm-

lungen kommen liefsen. Das Wetter war kalt und unfreundlich und kalt, begeisterungslos die Leitung der Verhandlungen durch Clausnitzer-Berlin. Die Leitungstechnik allein macht den Vorsitzenden nicht, und mag sie noch so vorzüglich sein. Es mufs von ihm auch der Geist ausgehen, der die Versammlung beseelen soll, und daran fehlte es.

Sodann war die Zahl der Teilnehmer, die auf über 7000 stieg, zu grofs, als dafs die Einheitlichkeit des Ganzen hätte gewahrt bleiben können, und die 17 Nebenversammlungen trugen zur Zersplitterung ohne Zweifel auch ein gut Stück bei. Der Einzelne ging nicht auf im Ganzen und wurde darum auch nicht vom Ganzen getragen und erwärmt. Die Säle waren meist schon lange vor Beginn der Verhandlungen und der Festlichkeiten überfüllt. Hunderte fanden keinen Einlafs und gingen ihre eigenen Wege.

Dazu gesellten sich Mängel anderer Art. Mit der Gröfse einer Versammlung wächst naturgemäfs die Tragweite ihrer Wirkung nach aufsen; es mufs aber mit der Gröfse auch die Qualität des Gesprochenen wachsen. Es müssen die ersten pädagogischen Autoritäten ihr Wort in die Wagschale werfen, wenn über pädagogische Fragen entschieden werden soll. In Hamburg aber fehlten diese ersten Autoritäten. Rein war nicht dort, v. Sallwürk auch nicht, ja, von den hervorragenden (nicht zu verwechseln mit offiziellen) Vertretern unserer Wissenschaft dürfte kaum einer an der Versammlung teilgenommen haben. Warum nicht? Könnten nicht gerade sie die grofsen Zusammenkünfte der deutschen Lehrer zur obersten pädagogischen Instanz, zum pädagogischen Gewissen der Nation erheben? Ich kann mir denken, was sie von der Teilnahme abhält, allein wir haben doch nun einmal keine andere Repräsentation unserer Wissenschaft und kein anderes Mittel, ihre Forderungen geltend zu machen, und da müfsten, meine ich, alle Bedenken fallen. Rissmann war anwesend, sprach aber nicht. Der einzige Pädagoge von Ruf, der das Wort ergriff, war Scherer; allein es gelang ihm augenscheinlich nicht, mit seinen pädagogischen Gesichtspunkten Einflufs auf die Versammlung zu gewinnen und das pädagogische Niveau derselben zu heben. Es war das auch unmöglich unter den obwaltenden Verhältnissen. Nicht die Debatte, sondern der Vortrag wird zum Mittelpunkte der Verhandlungen gemacht. Dieser ist die grofse Hauptsache, jene die kleine Nebensache. Die Referenten — ich weifs nicht, ob sie bestimmt werden oder ob sie sich freiwillig melden — sind Herren der Situation. Sie haben das Recht, die Hörer stundenlang zu unterhalten bezw. zu langweilen, können in den Schlufsworten sich nach Herzenslust ausdehnen und überdies zu allen Anträgen das Wort ergreifen, sodafs jeder andere Redner einfach

in den Hintergrund gedrängt wird, ja, es kann einer, und wäre es die erste Autorität, von Glück sagen, wenn er überhaupt zum Worte kommt. Als ich mich unmittelbar nach Beendigung des Tewsschen Vortrages beim Bureau nach der Rednerliste erkundigte, hörte ich, dafs bereits neun Namen verzeichnet seien. Dafs man nach einem anderthalbstündigen Vortrage diese neun selbst bei einer Sprechzeit von nur fünf Minuten nicht mehr würde hören wollen, war mir sofort klar, geschweige denn die 17 Redner, die schliefslich eingeschrieben waren. Die Geduld ist erschöpft, das Interesse geschwunden, man hat genug von der Sache, es wird Schlufs gerufen, der Schlufsruf ist gleichbedeutend mit einem Schlufsantrage, der Schlufsantrag wird angenommen (nach dem Tewsschen Vortrage mit 107 gegen 93 Stimmen), die Generaldebatte ist geschlossen und damit den noch eingeschriebenen Rednern das Wort abgeschnitten.

Ein solches Verfahren entspricht doch ganz gewifs nicht dem Zwecke der Versammlung. Diese soll den Austausch der Meinungen, den Austausch der Resultate der Einzelberatungen ermöglichen, soll Gelegenheit bieten, pädagogische Fragen von verschiedenen Seiten und von hohen und allgemeinen Gesichtspunkten aus zu beleuchten, und darum ist es richtiger und zweckentsprechender, man giebt 12 Rednern je 10 Minuten das Wort als einem Redner 120 Minuten. Den Schlufsrufern aber, die sich in Hamburg in geradezu unangenehmer Weise bemerkbar machten, gebe ich den guten Rat, entweder zu Hause zu bleiben oder sich zu entfernen, wenn sie nichts mehr hören wollen. Das nimmt ihnen kein Mensch übel, aber übel nehme ich es ihnen sehr, wenn sie mir den Genufs, den mir eine Versammlung bereiten kann und soll, beeinträchtigen oder gar rauben.

Die Referenten ferner sollten niemals vergessen, dafs sie Fragen behandeln, die in den Einzelvereinen bereits vorberaten sind, dafs es also nicht ihre Aufgabe ist, alle bereits bekannten Details für und wider noch einmal ins Feld zu führen. Sie sollten sich darauf beschränken, die Haupt- und Kerngedanken hervorzuheben, und ihr Referat in einer einzigen allgemeinen These gipfeln lassen, die weiter nichts enthält als eine prinzipielle Entscheidung der zur Beratung stehenden Frage. Auf grofsen Lehrerversammlungen können nur grofse, weitgreifende Fragen zum Austrag gebracht werden und diese nur in weitgreifender Weise. »Ist eine Revision der Lehrpläne notwendig?« »Hat der Lehrer an der Schulverwaltung teilzunehmen?« »Ist die Einführung einer Schulbibel zu fordern?« Ja oder nein? Dann bleibt die Debatte eine Generaldebatte, dann kann sie von hohen Gesichtspunkten getragen werden, dann stehen die Massen geschlossen hinter der Entscheidung, und die Entscheidung wirkt nach aufsen. Die praktischen Konsequenzen zu ziehen oder die Frage bis in ihre

Einzelheiten zu lösen, kann nicht Aufgabe der grofsen Versammlungen sein, da die detaillierte Lösung nicht überall und für alle dieselbe sein kann. Eine einzige These und diese umfassend gehalten, das ist das Rechte. Sonst geraten die Verhandlungen in Kleinkrämerei hinein. Es pafst dem einen dieses Wort nicht und dem andern jenes nicht, es wird um Worte und Ausdrücke gefeilscht und gestritten, und die Sache wird unerquicklich. Mit den Amendements, den Abänderungsvorschlägen, den Zusatz- und Streichungsanträgen, wie überhaupt mit der Spezialdebatte, verlieren die Verhandlungen ihre Höhe und ihre Würde. Wie der Versammlung zugemutet werden konnte, das Tewssche Thesenungeheuer, das aus 12 meist fünf- bis neunzeiligen Teilen bestand, zu beraten, ist mir nicht recht verständlich. Über die darin enthaltenen Begriffe, Schlagwörter und Forderungen wären nicht einmal zwei Lehrer in zwei Stunden einig geworden, und Tausende aus allen Gegenden des deutschen Vaterlandes sollten es werden?

Meine Forderungen bezüglich der Gestaltung der Hauptversammlung gehen also dahin: Es dürfen die ersten pädagogischen Autoritäten auf der Rednertribüne nicht fehlen; im Centrum der Verhandlungen stehe der Austausch der Meinungen, und der Vortrag, der die Debatte einzuleiten, nicht zu verdränge[n] hat, gipfle in einer einzigen allgemein gefafsten, kurzen und klaren These. So nur können die grofsen Zusammenkünfte der deutschen Lehrer werden, was sie sein sollten, ein Entwickelungsfaktor der pädagogischen Idee.

Die Lehrmittelausstellung war nach jeder Seite hin ungemein reichhaltig, und das war auch nicht geeignet, meine Stimmung zu heben. Wieviel Kraft, wieviel Scharfsinn wird doch aufgewandt, den kindlichen Geist abzusperren von seinen Nahrungsquellen und den Unterricht hineinzuleiten in das Verkünstelungsverderben! Was sollen denn nur diese pädagogischen Nippsachen, diese künstlichen Spielereien? Sie können doch das Selbsterleben, das Selbstbeobachten, das Selbsterfahren und direkte Anschauen nicht ersetzen, und das allein ist und bleibt das Fundament aller Erkenntnis. Ein Pestalozziwerk und ein Pestalozzidenkmal war die Lehrmittelausstellung sicherlich nicht. Wer da lehrte: »Der ewige Quell aller Geistesbildung ist die Welt der Dinge, ist das Leben«, und wer da forderte: »Gebt dem Unterrichte wenigstens wieder, was Krämerseelen ihm genommen haben, den reellen Eindruck der schönen Gotteswelt«, der würde über den heutigen Lehrmittelkultus dasselbe Verdammungsurteil aussprechen, das er über den fundamentlosen Wortunterricht seines Zeitalters aussprach.

Hohe Anerkennung dagegen zolle ich der von der Ham-

burger Jugendschriften-Kommission in der Kunsthalle veranstalteten Ausstellung von Bilderbüchern und illustrierten Jugendschriften, die eine historische Entwickelung der Illustration des Kinderbuches zeigen sollte. Da war mit Bienenfleifs zusammengetragen, was die wahre Kunst einst und jetzt der Jugend zum Genusse dargeboten. Auch englische, französische, italienische und japanesische Bilderbücher waren vertreten, und ein Vergleich derselben mit den deutschen liefs erkennen, dafs unsere Künstler dem Kinde doch tiefer in die Seele geschaut haben und in der Kunsttechnik die fremden weit übertreffen.

Von den zahlreichen Nebenversammlungen habe ich nur zwei besuchen können. Ich hörte Scherer in der »Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik« über die »Pädagogik als Wissenschaft und die weiteren Schritte zu ihrem Ausbau« und freute mich über seine trefflichen Ausführungen. Sodann hörte ich den Professor Lehmann-Hohenberg über »Volkserziehung nach entwickelungsgeschichtlichen Grundsätzen als Staatskunst der Zukunft«. Für mich ist dieser Vortrag, der bereits am Pfingstmontag, also vor der offiziellen Eröffnung der Lehrerversammlung gehalten wurde, der Höhepunkt der Hamburger Tage geworden. Das war eine herrliche Pfingstpredigt. Der sie hielt, war keiner der unsrigen und stand uns doch viel näher, als mancher der unsrigen. Bei ihm fand ich, was ich nachher vergebens gesucht habe, Anregungen, hohe und ernste Gedanken; ich fand ein freies Manneswort, einen klaren Einblick in die Mifsstände unserer Zeit und das feste Wollen, an ihrer Beseitigung zu arbeiten. Der Vortrag ist als Broschüre erschienen, und ich wünschte wohl, er gelangte in jedes deutschen Lehrers Hände und sein Inhalt in jedes deutschen Lehrers Herz. Lehmann-Hohenberg ist der Begründer des »Deutschen Volksbundes«, der den Geistesadel, der alle hochherzig denkenden Männer in sich vereinigen und »den grofsen Gedanken der Menschheitserziehung hineintragen will in alle Gebiete des öffentlichen Lebens«. Ob das gelingen wird? Die Zukunft wird es lehren. Mit wahrem Feuereifer trat Langermann-Barmen für die Sache des »Volksbundes« ein; allein ich glaube, es war ein Fehler, dafs er die Gelegenheit dazu zu sehr suchte. Man darf sein Steckenpferd nicht überall reiten, das stöfst ab. Wenn über die »Pädagogik als Wissenschaft« debattiert werden soll, dann darf man mit einer Empfehlung des »Volksbundes« ebensowenig kommen wie mit einer Empfehlung der »evangelischen Arbeitervereine«, wie es von einem andern Redner geschah.

Ich komme zu den Verhandlungen der Hauptversammlung.

Die undankbarste Aufgabe war ohne Zweifel Ries-Frankfurt zugefallen. Er sollte von neuem Interesse wecken für eine

Frage, die schon wiederholt und gründlich behandelt worden war, Interesse für ein altes Wünschen, ein altes Fordern, das so berechtigt ist wie irgend eines in der Welt, nämlich dem Lehrer zu gewähren, was Frankreich und Österreich ihm aus freien Stücken längst gewährt haben, Vertretung in allen Schulverwaltungsinstanzen. Er sollte mit alten Sachen, mit alten Gründen, alten Gedanken vor die Versammlung treten und doch nicht langweilen. Es gelang ihm und das vor allem durch die scharfen Streiflichter, die er auf die schulpolitischen Ereignisse und Zustände der jüngsten Vergangenheit fallen liefs. Seine Forderungen begegneten selbstverständlich keinem prinzipiellen Widerspruche.

Ebenso allseitig befriedigend, vielleicht mit noch etwas mehr rednerischer Wirkung erledigte Enders-Sonneberg die Schulbibelfrage. Der Kirche und den Erwachsenen die Bibel, der Schule und der Jugend ein nach pädagogischen Grundsätzen bearbeitetes biblisches Schulbuch — das war der Extrakt seines Vortrages, eine Forderung, welche die Versammlung wohl einhellig zu der ihrigen machte.

Es lag nun aber in diesen beiden Themen nicht das eigentlich pädagogische Moment, nicht der Schwerpunkt der Verhandlungen; es lag in ihnen nicht das, was die Massen herbeigezogen hatte, so weit sie sich von der Tagesordnung der Hauptversammlung überhaupt hatten herbeiziehen lassen. Sie waren bereits zu durchsichtig, ihre Lösung zu selbstverständlich und dabei lediglich in das Gebiet des äufseren Schulwesens eingreifend, als dafs sie den Durst des nach frischem Wasser lechzenden Wandersmannes hätten stillen können. Was heute das Lehrerherz bewegt, sein Seufzen, sein Hoffen, sein täglich Gebet, das ist eine Reformation der Schule an Haupt und Gliedern, von innen heraus, eine durchgreifende Erneuerung aller Grundlagen des Unterrichts, eine endliche Verwirklichung der »Idee der Elementarbildung«. Im Brennpunkte des Interesses standen darum Mahraun-Hamburg mit seiner Festrede über Pestalozzi und Tews-Berlin mit der Beantwortung der Frage: Welche Stoffe sind nach den Forderungen der Gegenwart dem Lehrplan der Volksschule hinzuzufügen bezw. aus demselben zu entfernen?

Ich mufs gestehen, der Hamburger Schulrat sprach manch kühnes Wort, er schleuderte manchen Gedankenblitz, manchen Wahrheitsstrahl hinaus in die Nacht, der die draufsen lauernden Finsterlinge mit argem Wehgeschrei auffahren liefs, allein ich glaube, es gehört dazu in Hamburg gerade kein grofser Mut. Das freie Denken scheint dort eine so sichere Position zu haben, dafs es selbst in kirchlichen und religiösen Dingen laut geschehen kann, ohne dafs dabei

irgend etwas riskiert wird. Ich verkenne ferner nicht, dafs der Festredner mit grofser Wärme sprach und manchen guten Gedanken hinausklingen liefs ins deutsche Lehrerhaus — seine Darlegung der »Bedeutung Pestalozzis für die Erziehungsaufgaben unserer Zeit« aber hat mich nicht befriedigt. Gewifs ist es schwer, die reiche Persönlichkeit dieses seltsamen Menschenkindes in einer Festrede zu umfassen und zu erschöpfen, allein dies war auch nicht nötig und erwartete auch keiner. Pestalozzi war einerseits ein Sozialpädagoge und Sozialpolitiker, andererseits ein Schulpädagoge, und vor Lehrern hätte der Festredner doch wohl in den Schulpädagogen Pestalozzi hineindringen, den Mafsstab seiner Erkenntnis an unsern heutigen Schulunterricht anlegen und den Grundriss einer Pestalozzischen Schule entwerfen müssen. Er that es nicht. Es mag einen gewissen Reiz haben, sich mit dem Sozialpädagogen und Sozialpolitiker Pestalozzi zu beschäftigen. Da kann man die sozialen und wirtschaftlichen Zustände der Gegenwart einer scharfen Kritik unterziehen und ist dafür des Beifalls der Versammlung sicher, während eine pestalozzische Kritik unserer inneren Schulzustände weniger beifällig begrüfst zu werden pflegt. Vor allem aber sollte man das schulpädagogische Programm Pestalozzis nicht vermengen mit sozialpolitischen Dingen. Das macht die Ausführungen unklar, ergiebt keine einheitliche Wirkung und macht keinen Lehrer zum Jünger des Meisters.

Auch Tews machte kritische Ausflüge in die sozialpolitischen Verhältnisse der Gegenwart, ja er berührte eine Menge Fragen und Sachen, die zu dem Thema absolut keine innere Beziehung hatten, obwohl er selber mahnte, nur pädagogisch zu diskutieren und alles andere beiseite zu lassen. Was haben denn nur z. B. die allgemeine Volksschule und die Fortbildungsschule mit der Lehrplanfrage zu thun? Ich begreife nicht, wie man die Bedürfnisse der höheren Schulen zum Stoffauswahlprinzip für die unteren Klassen der Volksschule machen kann, die infolgedessen als sogenannte Elementarschule hauptsächlich die Elemente der Bildung vermitteln sollen. Meint Herr Tews die Elemente des Geisteslebens, Vorstellungen, Anschauungen, Gefühle, gut. Die grofse Welt aber versteht etwas anderes darunter, nämlich Lesen, Schreiben, die vier Spezies und recht viel religiösen Memorierstoff, und die Ausführung einer solchen unklaren Forderung wird nicht Herrn Tews übertragen, sondern Instanzen, die ihn nicht einmal nach seiner Meinung fragen. Aber abgesehen davon, der Referent redete ausdrücklich einer Beschränkung der Bildung des kindlichen Geistes durch die Welt der Dinge in seiner »Elementarschule« das Wort, und demgegenüber sage ich: So lange die höheren Schulen dem fundamentlosen, geisttötenden Wortunterrichte ergeben sind, so lange sie im Staube der Antike wühlen und dadurch den

idealen Sinn der Gegenwart töten, so lange sind sie nicht wert, dafs ihretwegen 97 Prozent der Kinder des deutschen Volkes der geistige Brotkorb höher gehängt wird. Die bezügliche These zog der Referent zurück zugunsten einer anderen, die Halben-Hamburg einbrachte und deren Wortlaut wohl keiner im Saale sofort fafste. Ich erinnere mich auch nicht, dafs sie zur Debatte gestellt worden wäre, aber angenommen ist sie. Nach ihr soll der Unterricht nicht nur in den unteren, sondern auch in den mittleren Klassen der Volksschule von den Bedürfnissen der höheren Schulen abhängig gemacht werden. Nun, inzwischen fliefst noch viel Wasser durch den Rhein.

Auf die Sache selber ging der Referent herzlich wenig ein. Ich vermifste vor allem ein aus dem Unterrichtsziele abgeleitetes Stoffauswahlprinzip, das mir ebenso klar und deutlich sagt, was aus dem Lehrplan entfernt werden mufs wie was in denselben aufzunehmen ist. Zum mindesten erregte es mein Befremden, dafs Pestalozzi so gar nicht um Rat gefragt war, Herr Tews wäre sicherlich zu anderen Resultaten gekommen. Er bewegte sich in sozialpolitischen Geleisen und bezeichnete eine ganze Reihe Stoffgebiete, die aufzunehmen seien, wufste aber nicht ebenso genau die auszuscheidenden zu bezeichnen. Nun hat man bisher stets ein feines Gehör gehabt, wenn nach neuen Stoffen verlangt wurde, ist aber taub gewesen, wenn Entlastung gefordert wurde, und die Folge der Annahme der Tewsschen Thesen kann leicht die sein, dafs wir zu der alten Last noch ein halbes Dutzend neuer Disziplinchen hinzubekommen und im Übrigen alles beim Alten bleibt. Ich hatte erwartet, die deutschen Lehrer, die unter der zu bewältigenden Stofflast seufzen, die Massen unkultureller Stoffes zu bearbeiten haben und meist zum Gedächtniskultus gezwungen sind, würden wissen, was zu ihrem Frieden dient. Es hat sich eine, wenn auch schwache Majorität gefunden, die es nicht wufste.

Von den üblichen Begrüfsungen, Festreden und Toasten ist wenig zu sagen; es waren eben die üblichen. Pestalozzi hatte keinen Teil daran. Die Rede des regierenden Bürgermeisters Dr. Mönckeberg bei der Festtafel war übrigens von imponierender Eleganz, durchdrungen von stolzem Selbstbewufstsein, des Oberhauptes einer freien Hansastadt würdig. Er wies hin auf die Erweiterung unseres Gesichtskreises durch den Besuch Hamburgs und wünschte, dafs wir nun daheim mit vollen Händen wieder ausstreuen möchten, was wir dort gesammelt. Und wahrlich, wenn auch die Verhandlungen keinen zum Glauben an die sieghafte Macht der Erziehung bekehrt haben, wenn auch die Versammlung kein Pestalozzi-Jubelfest war, wenn sie die Entwickelung des Schulwesens auch um keinen Schritt gefördert hat, die Teilnehmer haben eine reiche Fülle neuer Anschauungen mit heim-

gebracht, und den Hamburger und Kieler Kollegen, die uns die Wege dazu geebnet, dafür unsern herzlichsten Dank. Wir fanden Zutritt zu den Kunststätten, erfreuten uns an Kunstgenüssen edelster Art, sahen das eigenartige Leben und Treiben einer Welthandelsstadt, sahen den Hafen, den Nordostseekanal, Kiel und mit Erlaubnis Sr. Majestät des Kaisers die Geheimnisse der dort ankernden Kriegsschiffe, die Wellen der Ostsee, Helgoland und die Wogen des Weltmeeres, diese Wogen, die noch lange in meine Träume hineinrauschen werden wie ein Klang aus dem Reiche der Unendlichkeit und Ewigkeit. Das war der Segen der Nordlandsfahrt. Mit diesem Segen beladen, kehrte ich zurück und brachte mit das alte Sehnen und das alte Hoffen. Nicht weit von dem Festorte rauschte auch der Sachsenwald. Er rauschte keine Grüfse hinüber zu den deutschen Lehrern. Wie würde es gewesen sein, wie würde es heute mit der Jugend- und der Volkserziehung stehen, wenn an Bismarcks Stelle ein Freiherr von Stein gestanden hätte? —

Coswig (Anhalt). H. Wigge.

Chronik.

Allgemeine Schulstatistik.

— Ein vor einiger Zeit erschienenes Blaubuch giebt über die Schulverhältnisse in England und Wales Auskunft. Die öffentliche konfessionslose Volksschule (Board school) erscheint den Vertretern der Kirchen ungeeignet, weshalb alle Religionsbekenntnisse Schulen unterhalten, in denen die Kinder Religionsunterricht nach den besonderen Glaubenssätzen der betreffenden Bekenntnisse erhalten. Die Regierung gewährt allen Schulen ohne Ausnahme für jeden Schüler, der durch Prüfung vor den öffentlichen Schulinspektoren einen gewissen Grad der Reife nachweist, einen Zuschufs, wofür im vorigen Jahre knapp an 14 Millionen Mark verwendet wurden. Da dies nur etwa zwei Drittel der Schulkosten erreicht, die an 20 Mill. Mark betragen (ohne Baukosten für neue Schulen), so mufs der fehlende Betrag von den öffentlichen Schulen durch Gemeindeumlagen und im Falle der konfessionellen Schulen, wenn nicht aus Stiftungsgeldern, durch freiwillige Gaben und Erhebung eines Schulgeldes gedeckt werden. Für die 5 966 272 schulpflichtigen Kinder bestehen 19 800 Schulen, von denen 11 834 mit der Staatskirche verbunden sind; 5316 Schulen sind öffentliche Schulen, 994 gehören den Katholiken, der Rest anderen Konfessionen. Der tägliche Durchschnittsbesuch (d. h. die Schülerzahl) ist bei den öffentlichen Schulen und den mit der Staatskirche verbundenen Schulen nahezu gleich, nämlich 1 894 943 und 1 854 619; in den katholischen Schulen beträgt er 230 898, und von den gesamten schulpflichtigen Kindern besuchen 4 346 426 täglich die Schule (an 73 Prozent). Die Unterrichtskosten für jedes Kind betragen in den amtlichen Schulen 50 M., in den Staatskirchenschulen 39 M., in den katholischen Schulen 37 M., in der wesleyanischen 38 M., in den anderen Schulen 41 M. Die Lehrergehalte sind am höchsten in den öffentlichen Schulen, und zwar Hauptlehrer 4251 M., Hauptlehrerin 2284 M., andere Lehrer 2066 M., Lehrerinnen 1634 M., und am niedrigsten in den katholischen Schulen, wo der Durchschnittsgehalt für die genannten Gruppen 2343 M., 1334 M., 1581 bezw. 1052 M. beträgt. Die freiwilligen Beiträge zur Erhaltung der Schulen der Staatskirche erreichten die Höhe von nahezu 19 Mill. M.

Schulgesetzgebung und -Verwaltung.

Auf Grundlage weitläufiger Arbeiten einer Königlichen Kommission hat die Norwegische Regierung dem Storthing (Reichstag) eine Vorlage zu einem neuen Schulgesetz vorgelegt. Der erste Hauptpunkt in der vorgeschlagenen neuen Ordnung, wodurch sie sich von der jetzt bestehenden unterscheidet, ist die Einheit der öffentlichen Volksschule, die eine Schule für alle Volksklassen sein soll. Diese bildet den Übergang zur Mittelschule, die wieder die Voraussetzung und die Grundlage für die Gymnasial-Ausbildung ist. Die Gymnasien werden in drei Linien, eine sprachlich-historische mit Latein, eine sprachlich-historische Linie ohne Latein und eine Reallinie, geteilt. Eine zweite Hauptveränderung besteht in der Ausstofsung des Lateins aus der Mittelschule und überhaupt in einer starken Beschränkung der klassischen Sprachen in der Schule. So soll z. B. Griechisch nur ein wahlfreies Fach sein. Endlich ist auch der höhere Unterricht in die Fürsorge des Staates einbezogen worden.

— Der dänische Kultusminister hat dem Landtag einen Gesetzentwurf, betreffend die Reorganisation des Volksschulwesens, vorgelegt. Die Hauptpunkte des Entwurfs sind folgende: 1. Der Schulzwang beginnt mit dem Anfang desjenigen Unterrichtssemesters, in dem das Kind das siebente Jahr vollendet. In Dänemark giebt es auch Schulen für Kinder im vorschulpflichtigen Alter, Pogeskoler = Kleinkinderschulen, die von sogenannten Volksschullehrerinnen geleitet werden. Übrigens dauert der Schulzwang in Dänemark bei Mädchen bis zum fünfzehnten und bei Knaben bis zum sechzehnten Lebensjahre. 2. Die Zahl der Kinder, die gleichzeitig in einer Klasse unterrichtet werden dürfen, wird auf höchstens 35 herabgesetzt. 3. Geschichte, Geographie und Naturkunde sind als obligatorische Unterrichtsfächer in den Lehrplan aller öffentlichen Volksschulen aufzunehmen. 4. Die geringste Unterrichtszeit beträgt 41 Wochen jährlich, auf dem Lande wenigstens 18 Stunden wöchentlich. In Dänemark giebt es auf dem Lande vielfach zweiklassige Schulen mit einem Lehrer. 5. Für sämtliche Lehrkräfte wird das System der Dienstaltersstufen eingerichtet.

— Die Volkszeitung teilt mit, dafs zum Umbau des Charitee-Krankenhauses in Berlin 200000 M. dem Fonds behufs allgemeiner Erleichterung der Volksschullasten entnommen werden sollen. Das Geld gehe also der Volksschule verloren, und so könne es kommen, dafs die elendeste Dorfschule mittelbar für den Au bau der Charitee in Berlin beitragen müsse.

— In der Provinz Posen giebt es, wie der Dziennik Poznanski schreibt, leider noch eine Reihe kathol. Schulen, an denen die Kinder wegen Überfüllung nicht vor dem achten oder neunten Jahre aufgenommen werden können, obschon bekanntlich sonst im preufs. Staate die Schulpflicht mit dem sechsten

Jahre beginnt. Eine dieser kathol. Schulen befindet sich in Bendlewo, wo 260 Kinder in einem kleinen Schulgebäude untergebracht sind.

— Der Magistrat in Osnabrück liefs bis zum Herbst 1895 die evangelischen Volksschulen durch einen eignen Beamten verwalten; aber als der in den Ruhestand trat, wurde die Verwaltung dem Königl. Kreisschulinspektor natürlich gegen Bezahlung übertragen. In Osnabrück ist man ungehalten genug darüber; hat die Stadt ein eigenes Bauamt, ein eigenes Steueramt etc., so soll sie auch ein eigenes Schulamt haben. Die Einwohner können doch nicht hinter dem Königl. Beamten herreisen, wenn er auf Revisionen draufsen sich befindet.

— Im Württembergischen Landtage wurde folgender Antrag angenommen: „Die Bestimmungen des Art. 72 des Gesetzes vom 29. September 1836 über die örtliche Schulaufsicht (d. h. die Schulaufsicht durch die Geistlichen) zu belassen, dabei aber auszusprechen, dafs in Gemeinden mit gröfseren Schulkomplexen die Ortsschulaufsicht einem oder mehreren Ortsschulaufsehern, welche die Befähigung zu einem Kirchenamt nicht haben, oder einem Geistlichen, der kein förmliches Pfarramt bekleidet, übertragen werden kann". Eine kleine Bresche ist damit in das System gelegt, und es liegt nun bei den gröfseren Schulgemeinden, der Fachaufsicht zum Siege zu verhelfen.

Schulorganisation.

— Die Kgl. Regierung von Oberfranken hat angeordnet, dafs in Zukunft jeder Lehrer, mit Ausnahme derjenigen der untersten Klassen, welche wie seither die neuaufgenommenen Kinder für die 2. Klasse vorbereiten, seine Schüler 2 Jahre lang behalten soll.

— Eine eigentümliche Zusammensetzung des Lehrerkollegiums weist das anhaltische Landesseminar zu Cöthen auf: 9 ordentliche Seminarlehrer und 6 Hilfslehrer.

— In Bayern sollen nach ministerieller Verfügung die Sommerferien acht Wochen dauern. Für den Winter sind sieben, für den Sommer drei Schulmonate festgesetzt.

Erziehung und Unterricht.

— Für diejenigen Orte des Regierungsbezirks Potsdam, in welchen herkömmlich die Leichen von den Lehrern und der Schuljugend mit Gesang zu Grabe geleitet werden, hat die Königliche Regierung angeordnet: 1. dafs fortan kein Schulkind wider den Willen seiner Eltern oder Vormünder angehalten werden darf, einer Leiche mit Gesang zu folgen; 2. dafs die Leichenbegleitung durch den Lehrer und die Schüler in der Regel nur dann stattfinden darf, wenn die gewöhnlichen Schulstunden dadurch nicht unterbrochen werden; 3. dafs bei einem aus einer ansteckenden Krankheit herrührenden Todesfalle die Schulkinder von der Leichenbegleitung unbedingt auszuschliefsen sind.

— Im Auftrage des Magistrats zu Wiesbaden wurden in dem abgelaufenen Jahre in den Elementarschulen und Mittelschulen rund 7000 Schüler auf ihren Gesundheitszustand untersucht. Zwischen 8 und 9 Prozent der Kinder, namentlich bei Knaben, waren mit Unterleibsdrüsen und Bruchanlagen behaftet. $7^1/_2$ Proz. zeigten Rückgratsverkrümmungen. Ein Teil der Kinder war mit ansteckenden Krankheiten behaftet, andere zeigten Unreinlichkeiten. Das Ergebnis der Untersuchung ist die Anstellung von Schulärzten.

— Ein bedenkliches Ergebnis hatten Untersuchungen eines Zahnarztes in einer Anzahl Elberfelder Schulen. Von 923 Kindern hatten nur 16 ein vollständig gesundes Gebifs, also $98^3/_{10}$ vom Hundert der Kinder hatten mehr oder weniger krankhafte Mundhöhlen. Der Prozentsatz der erkrankten Zähne betrug $24^2/_5$, also von den 21 077 Zähnen der 923 Kinder waren 5150 erkrankt.

— Der Zentralausschufs zur Förderung der Volks- und Jugendspiele will ein deutsches Olympia schaffen, d. h. eine geweihte Städte, auf welcher in regelmäfsiger Wiederkehr ein allgemeines deutsches Fest, in dessen Mitte die deutsche Mannesjugend stehen soll, gefeiert werden soll. Ein schöner Gedanke!

— Die Einführung des Haushaltungsunterrichts ist nun auch für die Cöthener Mädchenvolksschule beschlossene Sache, nachdem sich die städtische Vertretung Cöthens bereit erklärt hat, das gesetzliche Sechstel der entstehenden Kosten zu tragen; fünf Sechstel derselben entfallen auf die Staatskasse.

— An verschiedenen ländlichen Schulorten des Regierungsbezirks Oppeln ist während des Winters von seiten der Lehrer an den Nachmittagen der Sonntage die erwachsene Jugend, Knaben und Mädchen abwechselnd, in der Schule versammelt und dort etwa zwei Stunden nützlich beschäftigt worden, und es hat sich diese Einrichtung nicht nur bewährt, sondern die Jugend hat auch gern von derselben Gebrauch gemacht.

Stellung der Lehrer.

— Bei Gelegenheit der zweiten Lehrerprüfung zu Neu-Ruppin soll nach der »Preufs. Schulztg.« (Liegnitz) Provinzialschulrat Herrmann u. a. folgende Bemerkungen gemacht haben: »Ihre Rede ist so spitz wie Ihr Schnurrbart. Kaufen Sie sich eine Bartbinde!« »Auf Ihrer Platte kann man tanzen!« »Herbart hat die Schule verpestet.« »Die Herbartianer kommen mit ihrer Vorbereitung immer 8 Tage vor der Ewigkeit!« »Schorn können Sie sich an den Hut stecken!« (Zum Seminardirektor gewendet, der bald darauf wegen Unwohlseins die Klasse verliefs.) »Psychologie ist Unsinn«, »Quatsch!« — Unglaublich!

— Als Freund der Volksschule und der Volksschullehrer hat sich wieder einmal der Herzog von Meiningen gezeigt. Der Landtag hatte dem Herzog zu seinem 70. Geburtstag eine

Summe von 50000 Mk. zur Verfügung gestellt. Der Herzog hat die ihm zur Verfügung gestellte Summe zur Errichtung eines Lehrergebäudes für das Herzogliche Lehrerseminar in Hildburghausen bestimmt, um damit zu bekunden, welch hohen Wert er den Veranstaltungen beilegt, die auf gediegene Bildung unsrer Volksschullehrer abzielen.

— Volksschullehrern, welche den Bestimmungen des § 26 der Prüfungsordnung vom 15. Oktober 1872 sonst genügt haben, darf nach einer neuerdings getroffenen Entscheidung des Unterrichtsministers die Befähigung zum Unterricht in den Unterklassen von Mittelschulen und höheren Mädchenschulen unter Umständen auch dann noch zugesprochen werden, wenn sie in einem technischen Fache, z. B. im Turnen, bei der zweiten Prüfung das Prädikat „gut bestanden“ nicht erlangt haben.

— Von den Lehrersöhnen, (d. h. Söhnen von Volksschullehrern), die 1894/95 die Abiturientenprüfung ablegten, wollten werden: Philologen $37^1/_2$, Juristen 33, Offiziere 10, Mediziner 39, Theologen $117^1/_2$, sonstige Berufe 92, Summa 329. Von den Lehrersöhnen die 1891/92 bis 1894/95 die Abiturientenprüfung bestanden, wollten werden: Philologen 118, Juristen 118, Offiziere 28, Mediziner 167, Theologen 471, sonstige Berufe 305, Summe 1207; mithin entfallen von ihnen auf die Theologie 39, auf die Medizin 13, auf die Jurisprudenz und Philologie je 10, auf den Heeresdienst 2 und auf sonstige Berufe 25 Prozent.

— Ein in der badischen 2. Kammer eingebrachter Antrag, nach welchem das Elementarunterrichtsgesetz in der Richtung abgeändert werden sollte, dafs die Volksschullehrer nicht mehr gegen ihren Willen gezwungen werden können, einen ihnen von der kirchlichen Behörde angetragenen Organisten- oder Vorsängerdienst anzunehmen, wurde von der überwiegenden Majorität der Kammer und zwar in seltener Einmütigkeit der liberalen und ultramontanen Partei gegen die vier Stimmen der Demokraten und zwei sozialdemokratische abgelehnt.

Bildung der Lehrer.

— Im badischen Landtag kam auch die Frage der Lehrerbildung zur Sprache, wobei sich Minister Nokk dahin aussprach, dafs als Vorbereitung für die Aufnahme in das Seminar auch der Besuch einer Realschule gelten kann. Das Internat an den Seminaren sei keine Zwangseinrichtung; in Meersburg sei der ganze oberste Kurs ein Externat. An allen Seminaren wird eine Fremdsprache und zwar das Französische als fakultativer Gegenstand gepflegt; in Meersburg ist es sogar obligatorisch. Dadurch sei allen strebsamen Lehrern die Möglichkeit gegeben, durch das Studium einer fremden Sprache sich auch mit der heimischen Sprache leichter und eingehender vertraut zu machen.

— Im Göttinger Lehrervereine neigte die Mehrzahl der Versammlung zu der Ansicht des Herrn Professors Knoke, der die Rektoratsprüfung als eine ungeeignete, mindestens überflüssige, beseitigt, dagegen die Mittelschulprüfung beibehalten, jedoch aus verschiedenen Gründen an die Universität verlegt sehen möchte. Merkwürdige Ansicht! Die umgekehrte Lösung der Examenfrage wäre gewifs richtiger.

— Von den 35 Examinanden, die in Magdeburg die Prüfung für Lehrer von Mittelschulen ablegten, bestanden 10 nicht; in Hannover bestanden in derselben Prüfung von 24 nur 12. Von 31 in Magdeburg erschienenen Rektorenkandidaten bestanden 6 nicht, darunter 4 akademisch gebildete.

— Bei der zweiten Lehrerprüfung in Oranienburg bestanden nur 38 von 64 Examinanten. Die Forderungen sind erhöht worden.

Besoldung der Lehrer.

— Zum abgelehnten Lehrerbesoldungs-Gesetz ist im Herrenhause eine Statistik verteilt worden, die von einem Mitgliede der Petitionskommission aufgestellt worden ist. Diese Statistik betrifft 42 gröfsere Orte und ergiebt, dafs in diesen Orten in den Jahren 1893, 1894 und 1895 666 812 M. mehr an die Ruhegehaltskassen übergeführt worden sind, als diese Städte ohne Anschlufs an die Ruhegehaltskassen an Pensionen zu zahlen gehabt haben würden. Berlin gehört nicht zu diesen Orten, weil es selbständig für seine Lehrerpensionen aufkommt. Fortgesetzt im Nachteil gewesen sind die Städte Stralsund, Königsberg i. Pr., Halle a. S., Aachen, Halberstadt, Magdeburg, Kiel, Hildesheim, Altona, Stettin, Glogau, Görlitz, Liegnitz, Thorn, Koblenz, Posen, Brandenburg, Bromberg, Trier, Breslau, Mühlhausen i. Th., Osnabrück, Kassel, Hannover, Bielefeld, Minden, Köln, Bonn, Barmen, Düsseldorf, Elberfeld, Dortmund. In einzelnen Jahren hatten Vorteil, in anderen Nachteil: Greifswald, Frankurt a. O., Elbing, Krefeld, Duisburg, Essen, Potsdam. Vorteile hatten dagegen in allen drei Jahren: Münster und Erfurt. Die Summierung dessen, was in den 42 Städten weniger zu zahlen gewesen wäre, ergibt 35 288 Mark; die Summierung dessen, was die Städte mehr zu zahlen hatten, 702 100 M.

— Das Kultusministerium ist schon mit der Umarbeitung des Lehrerbesoldungsgesetzes beschäftigt. Im grofsen und ganzen wird sich die neue Vorlage an den alten Entwurf anschliefsen. Jedoch dürfte die Frage der Staatsbeiträge in der Weise geregelt werden, dafs den grofsen Städten die bisher bezogenen Summen verbleiben, dagegen soll an den Alterszulagekassen festgehalten werden. Dann wird der Herbst sicherlich stürmisch werden!

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des Turnunterrichts.

Von **H. Schröer** in Berlin.

Alfred Böttcher, Ravensteins Volksturnbuch. Ein Führer auf dem Gebiete des Männer- und Vereinsturnwesens; auch für Turnlehrer in oberen Knaben-Schulklassen. 4. Aufl. Mit einer Tafel und über 500 in den Text eingefügten Holzschnitten. Frankfurt a. M. 1894, J. D. Sauerländers Verlag. 715 S. Preis 8 M. (ungeb.)

Dieses Buch ist von jeher eine Fundgrube turnerischen Wissens gewesen und hat in der Neubearbeitung durch den jetzigen Herausgeber, indem es zeitgemäfs erweitert und verbessert wurde, noch an Wert gewonnen. Der Titel besagt viel, aber er sagt nicht alles; so z. B., dafs nicht blofs der Turnlehrer an höheren, sondern auch der an niederen Schulen das Buch mit Nutzen gebrauchen kann. Der Preis des Buches, angesichts des reichen und gediegenen Inhalts keineswegs zu hoch bemessen, macht es ja den meisten freilich unmöglich, es für die Privat-Bücherei zu beschaffen. Dafür aber sollten Lehrer, welche sich für Leibesübungen interessieren und Turnunterricht erteilen, desto nachdrücklicher darauf hinwirken, dafs es für die Lehrer-Bibliotheken angekauft würde, und das umsomehr, als das Buch u. a. auch treffliche Handreichungen für die Unterrichts-Praxis enthält. In dieser Hinsicht dürfte man vergeblich nach einer wesentlichen Lücke suchen. Nachdem im zweiten Teil (»Turnlehre«) über Grundbegriff, System und Methode ein gut orientierender Überblick gegeben ist, folgt eine umfangreiche Stoffangabe für alle Gebiete des Turnens, als: Freiübungen, Ordnungsübungen, Gerätübungen (Springen, Bockspringen, Pferdspringen, Tischspringen, Reck, Barren, Schaukelringe, Gleichgewichtsübungen, Klettern, Übungen mit Handgeräten aller Art). Hierzu bietet der dritte Teil (»Turnbetrieb«) eine gründliche Anleitung über die Betriebsweise der Frei- und Ordnungsübungen, der Gerätübungen, Musterbeispiele für den Betrieb des Bock-, Pferd- und Tischspringens, sowie der Reck-, Barren- und Schaukelring-Übungen. Dieser Teil enthält aufserdem 30 kurze Beschreibungen

von Turnspielen und zum Schlufs Bemerkungen über verwandte Leibesübungen (Exerzieren, Fechten, Schiefsen, Reiten, Tanzen, Eislaufen, Schwimmen, Radfahren und Rudern).

Aufser der Theorie und Praxis des Turnens interessiert den Freund leiblicher Frische und Tüchtigkeit aber auch noch manches andere, was hierzu in enger Beziehung steht. Dieses Interesse findet durch den ersten Teil des Buches reichliche Befriedigung. Der Gesamtinhalt desselben ist mit der bescheidenen Überschrift Einleitung bezeichnet. Wir finden hier aufser geschichtlichen Andeutungen und einem Überblick über den heutigen Standpunkt der Leibesübungen Aufsätze über: Volksturnen, Turnziel, Einrichtung der Deutschen Turnerschaft, Platz- und Turnordnung, Turnplatz und Turngeräte, Übungsstoff und Lehrkräfte, Kunstsprache des Turnens, Stufenordnen der Turnübungen, Leistungsstatistik und Wettturnen, Einrichtungen der Deutschen Turnfeste, Geselligkeit in den Turnvereinen und endlich eine Abhandlung über den menschlichen Leib.

Das Turnen wird noch vielfach als eine blofse Liebhaberei einzelner betrachtet. Man sollte endlich einmal anfangen, es mit einem anderen Mafsstabe zu messen. Den Anfang damit wird die Lehrerschaft machen müssen. Möchte dieselbe in dem Jahre, in dem sie allenthalben dem Erziehungs-Reformator Pestalozzi begeisterte Huldigungen darbrachte, sich auch daran erinnern, wie dieser Apostel der harmonischen Menschenbildung über die Leibesübungen gedacht hat. Man kann es nachlesen in der Wochenschrift für Menschenbildung (I)! In den gebildeten Kreisen unseres Volkes ist es Mode geworden, über das Turnen in den Schulen gering zu denken und über die Turnvereine gar die Nase zu rümpfen. Das sollten die Lehrer wenigstens nicht mitmachen. Sie müssen es wissen, dafs die Turnsache, von welchem Gesichtspunkte auch wir sie betrachten, die eifrigste Förderung verdient. Gesundheitlich ist sie in hohem Grade nützlich und pädagogisch ein unentbehrliches Hilfsmittel. Am wenigsten aber hat man bisher den nationalen und sozialen Wert des Vereinsturnens erkannt und ausgenutzt. In dieser Richtung kann die Lehrerschaft, die so oft schon eindringendes Verständnis für wahrhaftes Volkswohl bewiesen und uneigennützig dafür gewirkt hat, sich noch viel Verdienst erwerben. Wer dazu sich ausrüsten will, der findet in dem angezeigten Buche manches wertvolle Material.

Alfred Böttcher, Stadt-Turninspektor, Lehrgang für das Knabenturnen in Volksschulen. Ausführungen zu einem sechsstufigen Lehrplan. Den Turnlehrern an Volksschulen vorgelegt. Mit 111 Abbildungen. 2. Aufl. Hannover 1895. Verlag von Carl Meyer (Gust. Prior). 143 S. 1,80 M.

Das bereits im 4. Jahrgang der Neuen Bahnen (Heft 11) angezeigte und empfohlene Werk Böttchers liegt nunmehr bereits in zweiter Auflage vor. Hinsichtlich der Befehlsform der Übungen be-

findet sich der Verfasser im wesentlichen in Übereinstimmung mit dem inzwischen erschienenen amtlichen preufsischen Leitfaden von 1895, während für technische Bezeichnungen, da hierin kleine Abweichungen vorkommen, in einzelnen Fällen allerdings jener Leitfaden herangezogen werden mufs. Als methodisches Hilfsmittel für die Benutzung des letzteren, nicht nur in sechsklassigen, sondern überhaupt in gehobenen Volksschulen, wird Böttchers Lehrgang auch fernerhin sich viele Freunde erwerben.

Amalie Schönlank, städt. Lehrerin in Berlin, Lehrplan für den Turnunterricht in Mädchenschulen nebst Darstellung eines Schauturnens. Mit einem Vorworte von dem städt. Oberturnwart Prof. Dr. E. Angerstein in Berlin. Berlin 1894, Nicolaische Verlags-Buchhandlung (R. Stricker). 108 S. 1,60 M.

Der von der städt. Schuldeputation in Berlin für den Turnunterricht der Gemeinde-Mädchenschulen vorgeschriebene Lehrplan, welcher nur die notwendigen Haupt- und Grundformen angiebt, hat in dieser Schrift eine Vervollständigung und Erweiterung erfahren, welche das Buch auch für andere als die genannten Mädchenschulen brauchbar erscheinen läfst. Bei der Benutzung wird man sich jedoch nicht ganz streng an das von der Verfasserin Dargebotene halten dürfen. Die Stundeneinteilung z. B. mufs darauf Rücksicht nehmen, dafs ein Teil der Stunde durch den Wechsel der Lehrgegenstände bezw. des Unterrichtsraumes, durch Kleiderablegen u. a. m. verloren geht. Die Freiübungen enthalten noch Bezeichnungen, welche keine allgemeine Anerkennung finden, wie »Kiebitzgang«, »Storchgang«. Die Ordnungsübungen nehmen im Lehrplan einen allzu grofsen Raum ein und sind nicht überall klar beschrieben. Auch die reigenartigen Übungen, unrichtig mit »Reigen« überschrieben, könnten eine Einschränkung erfahren. Die Auswahl der Spiele ist viel zu reichhaltig; hier müfste auf allen Stufen ein tüchtiger Abstrich gemacht werden. Es ist gar nicht denkbar, dafs die Schülerinnen einer sechsklassigen Schule die richtige Spielfreudigkeit und Spielfertigkeit sich aneignen könnten, wenn die angegebenen 143 Spiele wirklich mit ihnen durchgespielt würden. Eine Umarbeitung des Buches nach den angedeuteten Richtungen hin würde seine Brauchbarkeit wesentlich erhöhen.

Marie Müller, Kinderlied — Kinderspiel. Neue Spiele und Lieder nebst einer Sammlung beliebter Spiele, Gedichte, Rätsel, Festspiele zu kleineren Aufführungen etc. und einer Zusammenstellung von Frei- und Ordnungsübungen. Für das Haus, den Kindergarten und die Elementarklasse. 2. sehr verm. Auflage. Frankfurt a. M., Jägersche Verlagsbuchh. 212 S. 2,40 M.

»Für das Haus, den Kindergarten und die Elementarklasse« ist das Buch, wie schon aus dem Titel zu ersehen, soweit es sich um Unterhaltungs- und Spielstoffe handelt, ein »Mädchen für alles«. Frei- und Ordnungsübungen, wie sie den Bedürfnissen des Kindergartens

entsprechen, 66 Morgen-, Schlufs-, Fest- und Marschlieder, 77 Singspiele, 28 Unterhaltungsspiele, 16 Spiele fürs Freie (meist Laufspiele für jüngere Kinder), 9 Fingerspiele, 25 Baulieder, Ball- und Kugelspiele, 28 kleine Lieder, 11 Weihnachtslieder, 1 Weihnachtsfestspiel, ein Anhang mit 26 Geburtstags- und 8 Neujahrswünschen, 24 Sprüchen, 32 Rätseln und 75 Gedichten —: das ist doch in der That eine reichhaltige Zusammenstellung! Mit glücklichem Griff ist dabei manches Volkstümliche oder von namhaften Dichtern und Tonkünstlern Herrührende festgehalten, auch geistige Erzeugnisse der Verfasserin sind hineingemengt. — Wer einer solchen Sammlung bedarf, findet in Marie Müller eine erfahrene Beraterin!

Fr. Gindler, städt. Lehrer, und **Hermann Schramke,** Königl. Musikdirektor in Berlin. Ein neuer Spielkamerad in Schule, Haus und Garten. Siebzig neue und originelle Jugendspiele mit lustigen Weisen. Berlin, W. Paulis Nachf. (H. Jerosch). 124 S. 2,50 M.

In der That originelle Spiele und ebensolche Weisen, welche bei jüngeren Kindern nach angemessener Einübung gewifs viel Anklang finden werden! Die zu Grunde gelegten Texte zeigen eine sinnige Hingabe und Anpassung an die Kindesnatur, die musikalisch wertvollen, leicht sangbaren Melodien desgleichen. Jedem Spiele sind Regeln für die Ausführung hinzugefügt. Die gemütsreiche Arbeit der beiden Verfasser verdient volle Würdigung und die Einführung namentlich in Kindergärten. Auch in den unteren Schulklassen kann sie erfolgreiche Verwendung finden.

A. Netsch, Seminar-Oberlehrer in Dresden. Spielbuch für Mädchen im Alter von 6—16 Jahren. Auswahl von Lauf-, Sing- und Ruhespielen für Schule, Volksspielplatz und Familie. Mit einem Vorwort von Schulrat Prof. Dr. Euler, Unterrichtsdirigenten an der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin. 186 S. mit 29 Figuren. Hannover 1895, C. Meyer (Gustav Prior). 1,50 M.

Die Sammlung enthält 169 Spiele in einer Behandlungsweise, welche auf der Höhe der Zeit steht. Nicht einwandsfrei ist die Einteilung der Spiele, wie sie der Titel angiebt, sowohl in sachlicher, als auch in methodischer Hinsicht. Ebenso kann man an einzelnen Stellen die Art, wie der Grundgedanke des Spieles (die Spielidee) festgestellt wird, ablehnen. Andererseits aber bekundet der Verfasser eine genaue Bekanntschaft mit dem Stoffe, den er völlig beherrscht. Die Beschreibungen sind demnach klar, kurz und übersichtlich, scheiden Wesentliches vom Unwesentlichen und können als eine gute Anleitung empfohlen werden.

(Schlufs folgt.)

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Bornemann, Dr. L., Sollen wir Steilschrift treiben? Ein pädagog. Gutachten m. Genehmigung der kgl. norweg. Regierung deutsch bearb. (36 S.) Hamburg, Herold. 0,75 M.

Brückmann, Rekt., Rud., Vorschläge zur Reform des Volksschulunterrichts m. bes. Berücksichtigung des Arbeitsunterr. (69 S.) Königsberg, Gräfe u. Unger. 1 M.

Linz, Mittelschullehr., Friedr., Zur Tradition und Reform des französischen Unterrichts. Eine histor.-kritische Studie. (93 S.) Langensalza, Beyer u. Söhne. 1,20 M.

Michaelis, Dr. Paul, Die Willensfreiheit. (IV, 56 S.) Berlin, R. Gärtner. 1,20 M.

Müller, Gymn.-Dir., Prof., Dr. H., Bibel oder Schulbibel? (54 S.) Wolfenbüttel, J. Zwifsler. 0,50 M.

Ohlert, Oberlehrer, Arnold, Die deutsche höhere Schule. Ein Versuch ihrer Umgestaltung nach den sittl., geist. u. sozialen Verhältnissen unserer Zeit. (XV, 344 S.) Hannover, C. Meyer. 4 M.

Oppermann, Schulinsp., Edm., Geographisches Namenbuch. Erklärung geogr. Namen nebst Aussprachebezeichnung. Nach Erdteilen und Ländern geordnet. (VII, 176 S.) Hannover, C. Meyer. 2 M.

Regener, Fr., Besondere Unterrichtslehre. Im Grundrisse dargestellt. (VIII, 391 S.) Gera, Th. Hofmann. 3,40 M.

Sallwürk, Dr. E. v., Die Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterrichte. (VI, 56 S.) Langensalza, Beyer u. Söhne. 0,80 M.

Supprian, Karl, Erziehungs- und Unterrichtslehre. (X, 352 S.) Leipzig, Dürr. 4 M.

Trüper, J., Dr. Koch, G. Ufer, Dr. Zimmer, Zur pädagogischen Pathologie u. Therapie (44 S.) Langensalza, Beyer u. Söhne. 0,60 M.

b) Aufsätze.

Biedenkapp, Dr. G., Nietzsches Bedeutung für die Pädagogik. (Pädag. Ztg. 19—21.) Berlin, W. u. S. Löwenthal.

Bergemann, Dr. Paul, Über Reproduktion und Gedächtnis. (Rh. Blätter f. Erz. u. Unt. 3 etc.) Frankfurt a. M., Diesterweg.

Brunswick, Dr. A., Für die alte Methode des neusprachlichen Unterrichts. (Frankfurter Schulztg. 9—11.) Frankfurt a. M. Alf. Neumann.

Günther, A., Woher die Mifserfolge in der Schulerziehung. (N. päd. Zeitung 22.) Magdeburg, H. Jensch.

Hartnack, Karl, In welchen Momenten des Unterrichts ist dessen sittlich bildende Kraft zu suchen? (Neue westd. Lehrerztg. 8—11.) Elberfeld, Born.

Hiemesch, Karl Heinr., Die Willensbildung. Eine psychologisch-pädagog. Betrachtung. (D. Blätter f. erz. Unt. 17—21.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

König, Ad., Ein Bilderatlas der Pädagogik. (Blätter f. d. Schulpraxis 3.) Nürnberg, Korn.

Malo, H., Was heifst: »Christozentrische Behandlung des Katechismus?« (Ztschr. f. d. ev. Rel.-Unt. 3.) Berlin, Reuther u. Reichard.

Pfeifer, W., Zum deutschen Sprachunterricht. (Päd. Blätter 2.) Gotha, Thienemann.

Richter, Dr. Paul, Vorstellen und Sprechen. (Päd. Blätter 2.) Gotha, Thienemann.

Scherer, H., Zur Lehrerbildungsfrage. (Rh. Bl. f. Erz. u. Unt. 3 etc.) Frankfurt a. M., Diesterweg.

Zenz, Dr. W., Die Association. (Österreichischer Schulbote 4.) Wien, Pichlers Wwe. u. Sohn.

Neue Bahnen.

PÄDAGOGIUM.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 8. *August* 1896. **VII. Jahrg.**

Über Volkshochschulen.

Von **Dr. P. Bergemann** in Jena.

Nach einem treffenden Worte G. Schmollers in seinen Aufsätzen zur Sozial- und Gewerbepolitik der Gegenwart liegt »der letzte Grund aller sozialen Gefahr nicht in der Dissonanz der Besitz-, sondern der Bildungsgegensätze«. Daher mufs an diesem Punkte alle soziale Reform einsetzen: »sie mufs die Lebenshaltung, den sittlichen Charakter, die Kenntnisse und Fähigkeiten der unteren Klassen heben«. Das Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ist die Erziehung und zwar im weitesten Sinne des Wortes, sofern sie auftritt als Jugend- und als Volkserziehung. Was jene betrifft, so gilt es, der für die Charakterbildung vornehmlich in Betracht kommenden häuslichen Erziehung mehr Aufmerksamkeit als bisher zuzuwenden und auch diese unter die Kontrolle der Gesellschaft zu stellen; die Bildungsziele der Volksschule der modernen Weltanschauung und Lebensauffassung gemäfs umzugestalten und den Kreis ihrer Lehrgegenstände dementsprechend zu erweitern; die obligatorische Fortbildungsschule überall zur Durchführung zu bringen; in ausreichendem Mafse für Errichtung von Gewerbeschulen Sorge zu tragen; endlich freie Bildungsgemeinschaften für die Jugend ins Leben zu rufen, als da sind Lesekränzchen, Spielvereinigungen, Turnkurse u. a. m. und dabei darauf zu sehen, dafs hier die Jugend aller Stände und Berufsklassen sich zusammenfindet und kameradschaftlich miteinander verkehrt. Was die Volkserziehung anlangt, so sind als dabei in Betracht kommende Mittel folgende zu nennen: Anlage öffentlicher Lesehallen und Volksbibliotheken, Errichtung von Volkshochschulen; Einführung allgemeiner Volksfeste im Anschlufs an die Spiele der Jugend; Veranstaltung allgemeiner geselliger Unterhaltungsabende und musikalischer und dramatischer Aufführungen, für welche entweder gar kein oder

nur ein sehr geringes Eintrittsgeld erhoben wird und Gründung zahlreicher kleiner Gemeinschaften zur Pflege sittlichen bezw. sittlich-religiösen Geistes. — Für uns handelt es sich jetzt blofs um die Besprechung der Volkserziehung und zwar dabei auch wieder einzig und allein um die des an zweiter Stelle angegebenen Mittels derselben, also um die Besprechung der Volkshochschulen.

Über die Notwendigkeit der Errichtung solcher Schulen wird seit einiger Zeit in Deutschland allenthalben geschrieben und geredet, ohne dafs man sich jedoch weder über ihren eigentlichen Zweck, ihre letzte und höchste Bestimmung, noch darüber stets ganz klar ist, wie man die Sache anzufassen habe, um den Plan aus der Theorie in die Praxis umzusetzen, so zwar dafs allen berechtigten Anforderungen auch wirklich Genüge geleistet werde. Es wird daher kein überflüssiges Beginnen sein, wenn ich versuche, die Aufgabe der Volkshochschule genau zu präzisieren und die Mittel und Wege anzugeben, welche sicher zum Ziele zu führen, jene Aufgabe bestimmt zu erfüllen geeignet zu sein scheinen. Um dieses zu können, gilt es, die in anderen Ländern bereits vorhandenen diesbezüglichen Einrichtungen einer sorgfältigen Prüfung zu unterziehen, die dort getroffenen Mafsnahmen miteinander zu vergleichen, um dadurch gewisse allgemeine Regeln für ein nachahmendes Vorgehen zu gewinnen und diese dann mit den bei uns bestehenden Verhältnissen in Einklang zu bringen. Kurz, es kommt dabei darauf an, die anderwärts gesammelten Erfahrungen unter Berücksichtigung der deutschen Eigenart uns zu Nutze zu machen. Um jenes andere zu vermögen, ist es allerdings nötig, ein wenig weit auszuholen. Denn die Aufgabe der Volkshochschule kann nur dann sicher bestimmt werden, wenn man über den Zweck der Volkserziehung im allgemeinen und darüber sich klar geworden ist, in welchem Verhältnisse dieselbe zur Jugenderziehung steht.

Nach dem Eingangs bereits Gesagten soll nun die Volkserziehung mit dazu beitragen, die Kluft zwischen den Gebildeten und den Ungebildeten zu überbrücken, die vorhandenen schroffen Bildungsgegensätze aus der Welt zu schaffen und dadurch die drohende soziale Gefahr zu beseitigen. Die Jugenderziehung, auch die best organisierte und umfassendste, geschweige denn die den Kindern der grofsen Masse des Volkes heutzutage gewährte unzureichende, viel zu früh aufhörende, kann nicht als genügend zur Erreichung dieses Zieles angesehen werden, wenigstens nicht im allgemeinen, wenn dies auch in, wie ich sogar glaube zahlreichen, Einzelfällen anzunehmen ist. Es sind das erfreuliche Ausnahmen,

nach denen man aber nicht die Menschennatur überhaupt beurteilen darf. Wie die Menschen nun einmal beschaffen sind, ist für die meisten unter ihnen die Erziehung, die sie in der Jugend genossen haben, nicht nachhaltig genug, um sie für die Zeit ihres ganzen ferneren Lebens vor dem Umsichgreifen banausischen Geistes zu bewahren, wenn es fortan an lebhafter geistiger Anregung fehlt. Und zwar mufs es sich dabei um eine der Mannigfaltigkeit der geistigen Interessen auch wirklich entsprechende beständige Anregung handeln. Oder, da jene Vielseitigkeit nach drei Hauptrichtungen hin sich äufsert und somit unter drei Hauptgesichtspunkten sich betrachten läfst, nämlich dem intellektuellen, dem ästhetischen und dem ethischen, bezw. ethisch-religiösen, kann auch gesagt werden: die Volkserziehung habe es sich angelegen sein zu lassen, den intellektuellen, ästhetischen und ethischen bezw. ethisch-religiösen Bedürfnissen der grofsen Masse des Volkes gerecht zu werden, dieselben angemessen zu befriedigen. Durch die Befriedigung der erstgenannten wird eine Hebung der Kenntnisse und Fähigkeiten des Volkes, durch die der letzterwähnten eine solche seines sittlichen Charakters erzielt; die Berücksichtigung endlich des zweiten Punktes ist dazu angethan, seine Lebensgestaltung zu veredeln.

Alle Volkserziehung stellt sich also dar als intellektuelle, ästhetische und ethische bezw. ethisch-religiöse. Im Dienste der ersten stehen die öffentlichen Lesehallen, Volksbibliotheken und Volkshochschulen, der anderen die Volksfeste, die allgemeinen geselligen Zusammenkünfte und die gratis oder zu billigen Preisen veranstalteten dramatischen und musikalischen Aufführungen, der letzten die Gemeinschaften, welche nicht nur die Erbauung ihrer Mitglieder bezwecken, sondern auch die freie Aussprache über ethische und religiöse Fragen zulassen und ferner vor allem die gegenseitige liebevolle Fürsorge, die in Vorbild, freundlicher Ermunterung, brüderlicher Zurechtweisung besteht, betonen — alles Dinge, welche die schon früher gestellte Forderung rechtfertigen, dafs es dabei sich um nur kleine Gemeinschaften handeln solle, deren Zustandekommen wirklich blofs von der Übereinstimmung der ethischen und religiösen Interessen und Anschauungen in allen Stücken abhängig ist. — Fassen wir nun den ersten Punkt näher ins Auge, die intellektuelle Seite der Volkserziehung, so gilt es, die Aufgabe der Volkshochschule gegenüber derjenigen der anderen hier in Betracht kommenden Mittel, öffentliche Lesehalle und Volksbibliothek, genau abzugrenzen, bezw. das Verhältnis zwischen diesen und jener klar zu legen. Das hat keine Schwierigkeit. Öffentliche Lese-

halle und Volksbibliothek dienen dem Zwecke der intellektuellen Bildung dadurch, dafs sie dem Volke zur eigenen Belehrung geeignete Lektüre darbieten, während die Volkshochschule das nämliche Ziel durch Unterricht zu erreichen bestrebt ist, durch welchen jenes durch Lektüre erworbene Wissen erst wahrhaft fruchtbar gemacht, geklärt und vertieft wird. Kurz kann gesagt werden: die Volkshochschule vermag durch das ihr zu Gebote stehende Mittel, auf die intellektuelle Bildung des Volkes einzuwirken, nämlich den Unterricht, das Verständnis desselben für die mannigfachen Probleme des Lebens, besonders des Kulturlebens, weit mehr zu verfeinern, als dies blofse Lektüre zu bewirken imstande ist, wenn dieselbe auch keineswegs belanglos, sondern vielmehr als propädeutisches Mittel von Bedeutung ist. Wie die Volkshochschule auf diese Weise die Selbstbelehrung durch Lektüre ergänzt, so bereitet sie weiterhin aber auch das Volk wieder darauf vor, den in Büchern und Zeitschriften enthaltenen Bildungsstoff besser verstehen und wahrhaft nutzbringend innerlich verarbeiten zu können. Ja noch mehr: wie dieser Volksunterricht als notwendige Ergänzung zur Lektüre hinzukommen mufs, so bedarf er derselben seinerseits unbedingt, wenn er wirklich nachhaltig sein soll. Es ist eben in dieser Beziehung um ihn ganz ebenso bestellt wie um jeden anderen Unterricht, z. B. den an den Universitäten, auch. Es besteht also zwischen den Mitteln, welche die Hebung der intellektuellen Bildung des Volkes bezwecken, der Volkshochschule einer- und der öffentliche Lesehalle und Volksbibliothek anderseits ein gewisses Wechselverhältnis ihrer Wirksamkeit — ein Umstand, welcher zu der Folgerung berechtigt, dafs Volkshochschulen nur in Verbindung mit öffentlichen Lesehallen und Volksbibliotheken gegründet werden müssen, wenn sie ihrer Bestimmung gerecht werden sollen. — Diese besteht, dem bisher Gesagten zufolge, in der Hebung der intellektuellen Bildung der grofsen Masse des Volkes durch Unterricht. Hinsichtlich desselben sind jedoch noch einige weitere allgemeine Festsetzungen nötig, ehe ich zur Besprechung des anderen Punktes meines Programms fortschreite.

Es ist nämlich noch die Frage zu beantworten, in welchem Verhältnisse der Volksunterricht zum Jugendunterrichte stehen solle — eine Frage, die nicht umgangen werden darf, wenn man über die Aufgabe der Volkshochschule zur vollen Klarheit gelangen will. Der Jugendunterricht nun soll, wie erwähnt, in den Volksschul- und den Fortbildungsschul-Unterricht zerfallen. Jener vermittelt die Kenntnis der unentbehrlichen Elemente alles Wissens, aller intellektuellen Bildung

(soweit die gelehrte nicht in Betracht kommt); diesem fällt die Aufgabe zu, den Kreis dieses Wissens so zu erweitern, dafs der Schüler der Fortbildungsschule am Ende ihres Kurses mit dem Gymnasialabiturienten (natürlich immer abgesehen von den für die Vorbereitung auf einen wissenschaftlichen Beruf erforderlichen Materien) so ziemlich auf gleicher Bildungsstufe steht. Wie dem letzteren nun zur wenigstens annähernden Vollendung seiner intellektuellen Bildung die Gelehrtenhochschule, im besonderen die Universität, offensteht, so soll dem ersteren die Volkshochschule die bezüglich nämliche Gelegenheit bieten. Ihre Aufgabe besteht somit in der unterrichtlichen Übermittelung höheren Wissens, weitergehender Kenntnisse, aber ohne es dabei auf Gelehrsamkeit abgesehen zu haben. Freilich, solange wir noch nicht durchweg die obligatorische Fortbildungsschule haben, wird die Volkshochschule nicht geringe Schwierigkeiten überwinden müssen, um ihren Zweck zu erfüllen. Jedoch ist anderseits auch wieder zu bedenken, in wie hohem Grade das praktische Leben die Reifeentwickelung des Menschen zu befördern vermag. Trotzdem wird allerdings die Volkshochschule erst dann ganz oder doch leichter der angegebenen Aufgabe zu entsprechen imstande sein, wenn ihre Hörer durchgehends aufser der Volks- auch eine Fortbildungsschule besucht haben werden. Bis dahin wird die Volkshochschule oft genug gleichzeitig Fortbildungsschule sein, also zweierlei Tendenzen in sich vereinigen müssen, was niemals ohne nachteilige Folgen hinsichtlich der Erreichung ihres höheren und eigentlichen Zieles bleiben wird. Hat aber erst die Volkshochschule nicht mehr mit dieser Kalamität zu kämpfen, so wird sie, worauf ich hier nur im Vorbeigehen hinweisen will, nicht nur den ehemaligen Schülern der Volks- und der Fortbildungsschule eine willkommene höhere Bildungsstätte sein, sondern vermutlich auch gern von denen besucht werden, welche eine Bürger- und eine der niederen Fachschulen absolviert haben. In der That wird man sagen können, dafs die Volkshochschule für alle, welche keinem wissenschaftlichen Berufe sich zugewendet haben, der Mittel- und Sammelpunkt des geistigen Lebens und Strebens zu sein bestimmt ist.

Endlich mufs an dieser Stelle noch ein Punkt zur Sprache gebracht werden. Es fragt sich nämlich, auf welche Gegenstände sich der Volkshochschulunterricht erstrecken solle. Die Beantwortung dieser Frage hängt offenbar von der einer anderen ab, derjenigen nach den Bestandteilen, welche nach unseren heutigen Anschauungen die intellektuelle Bildung, abgesehen von der wissenschaftlichen, gelehrten, ausmachen. Welches sind nun diese Bestandteile? Auszuscheiden sind

hier natürlich diejenigen unter ihnen, welche seit langem schon als unentbehrlichste Elemente der intellektuellen Bildung in den Jugendunterricht Aufnahme gefunden haben und dort vom ersten Schultage an so eifrige Pflege finden, dafs die Schüler der Volksschule beim Verlassen derselben zumeist dieselben genügend beherrschen. Soweit es daran aber doch noch fehlt, hat die Fortbildungsschule die Ausfüllung dieser Lücke sich angelegen sein zu lassen, bezw. mufs dann der Privatfleifs aushelfen. Die Gegenstände, welche ich dabei im Auge habe, sind Schreiben, Lesen, Rechnen. Sehen wir von diesen also ab, so glaube ich nicht fehlzugehen, wenn ich als sonstige unveräufserliche Bestandteile moderner Geistesbildung (in der gekennzeichneten Umgrenzung des Begriffes) folgende betrachte: Geschichte, Staatslehre, Naturkunde und Geographie. Bezüglich der Staatslehre und Naturkunde möchte ich noch besonders bemerken, dafs ich diese Disziplinen hier im weitesten Sinne des Wortes verstanden wissen will. Zur Staatslehre rechne ich z. B. auch die Gesetzeskunde und die Nationalökonomie; bei der Naturkunde ziehe ich u. a. die Hygieine und die Anthropologie in Betracht. Aufserdem werden aber auch noch einige andere Materien zu berücksichtigen sein, nämlich moralische und ästhetische (z. B. litterarische) Belehrungen. Denn es kann keinem Zweifel unterliegen, dafs die ethische und die ästhetische Bildung auch ihre theoretische, also intellektuelle Seite haben, und diese darf neben der praktischen nicht vernachlässigt werden, wenn die Bildung (im ganzen genommen) nicht mangelhaft sein, keine Lücken aufweisen soll. So gewinnt die intellektuelle mit der ethischen und ästhetischen Volks-Erziehung Fühlung. Ja, es besteht sogar zwischen diesen und jener ein gewisses Verhältnis der Wechselbeziehung: denn bedürfen die einen der klärenden Ergänzung durch die andere, so liefern sie doch eben dafür auch wieder das zur Illustration erforderliche Material. Und schliefslich noch eines: auch pädagogische Belehrungen werden in den Kreis der Unterrichtsgegenstände der Volkshochschule aufzunehmen sein. Denn einerseits kann man wohl sagen, dafs Verständnis für Erziehungsfragen zur intellektuellen Bildung gehört; anderseits erscheint jene Forderung als durch praktische Erwägungen vollkommen gerechtfertigt. Wie die einzelnen Teile der Volkserziehung trotz aller Sonderaufgaben schliefslich doch ein Ganzes bilden und vielfach dem kurz vorher Gesagten zufolge ineinander greifen, so steht auch die Volkserziehung in engster Beziehung zur Jugenderziehung. Sollen die Bildungsgegensätze wirklich ausgeglichen werden, dann mufs man damit schon in frühester Jugend den Anfang

machen. Damit dies aber auch möglich sei, müssen die Eltern nicht nur Bildung besitzen, sondern auch dazu befähigt sein, diese praktisch, eben bei der Erziehung ihrer Kinder, zu verwerten, d. h. sie müssen es verstehen, ihre Kinder zu gebildeten Menschen zu erziehen, wozu sie der pädagogischen Schulung unbedingt bedürfen.

So läfst sich denn nun die Aufgabe der Volkshochschule endgiltig dahin bestimmen, dafs man sagt: die Volkshochschule soll die intellektuelle Bildung vor allem der grofsen Masse des Volkes, weiterhin aber überhaupt der Angehörigen aller nicht-wissenschaftlichen Berufe fördern durch den Unterricht in all den Gegenständen, welche als Bestandteile moderner Geistesbildung gelten, abgesehen von den ganz elementaren, von den nur für Gelehrsamkeit in Betracht kommenden (z. B. Mathematik, alte Sprachen, Philosophie) und, füge ich hier noch hinzu, von denen, welche für bestimmte praktische Berufszweige von Wert sind (wie fremde neuere Sprachen).

Damit bin ich bei dem zweiten Punkte meines Programms angelangt, bei der Erörterung der Frage nach der Gestaltung des Unterrichtes der Volkshochschule und überhaupt nach ihrer Organisation. Wie bereits erwähnt, gilt es hierbei, zunächst die anderwärts getroffenen diesbezüglichen Anordnungen kennen zu lernen und dann zu prüfen, ob und inwieweit dieselben auf unsere Verhältnisse übertragbar sind. Bei dieser Gelegenheit werde ich hin und wieder auch noch auf das zurückgreifen müssen, was ich am Ende des ersten Teiles meiner Arbeit ausgeführt habe.

Es ist eine eigentümliche Erscheinung, dafs Deutschland, welches vordem gerade wegen seiner Volksbildung gerühmt wurde, in der letzten Zeit in dieser Hinsicht hinter anderen Ländern zurückgeblieben ist, namentlich hinter England, Amerika und Dänemark. Auf eine Untersuchung der Gründe dieser Erscheinung kann ich mich jetzt natürlich nicht einlassen; ich mufs mich damit begnügen, einfach die Thatsache zu konstatieren, dafs es bei uns zwar nicht ganz an Bestrebungen fehlt, welche in zeitgemäfser Weise auf die Hebung der Volksbildung abzielen, dafs diese Bewegung aber bisher noch nicht gröfsere Dimensionen angenommen hat, weder rücksichtlich der Volksbildung im allgemeinen noch der intellektuellen im besonderen, am wenigsten in der Richtung auf deren hervorragendstes Mittel, die Volkshochschule. Allerdings hat man hier und da volkstümliche Vorträge und auch Kurse eingerichtet; aber es sind das doch immer nur vereinzelte Vorstöfse. Aufserdem verfolgt man dabei, soweit ich unterrichtet bin und mir daher ein Urteil

erlauben darf, entweder mehr den Zweck, das Fortkommen im Leben zu erleichtern, als den, Gelegenheit zur Erwerbung einer tüchtigen allgemeinen Bildung einzig und allein um des idealen Vorteils willen zu bieten. Wenigstens ist das der Fall bei den in mehreren deutschen Städten bestehenden Bildungsvereinen, wie z. B. dem Berliner Handwerker-Verein, dem Bildungsverein für Arbeiter in Hamburg, dem Münchener Volksbildungsverein u. a. m. und auch bei der in Strafsburg aus der vom Volksbildungsverein im Jahre 1875 gegründeten Abend-Fortbildungsschule nunmehr hervorgegangenen Volkshochschule, wenn schon in etwas anderer Weise als bei jenen. Oder aber man hat dabei überhaupt nicht so sehr die breiten Massen des Volkes als vielmehr nur dessen mittlere Schichten im Auge; so habe ich diesen Eindruck z. B. von der Humboldt-Akademie und der Urania in Berlin. Vielleicht irre ich mich; ist es an dem, so mufs ich sagen, dafs jene dann allerdings eine Volkshochschule im besten Sinne des Wortes ist, wenn ich auch nicht durchaus mit ihrem Lehrplan einverstanden sein kann. Gedacht als solche ist sie jedenfalls; ist sie doch wenige Jahre, nachdem in Cambridge die *University Extension* begonnen hatte, gegründet worden in der ausgesprochenen Absicht, jenes Unternehmen, wenn auch nicht bezüglich der Leitung sondern blofs der inneren Gestaltung und der Ziele, auf deutschen Boden zu verpflanzen. Über die nach dem Muster der Humboldt-Akademie in Königsberg bestehenden Kurse, welche Frau Henriette Becker im Jahre 1893 ins Leben gerufen hat, und die von Universitäts-Professoren abgehalten werden, bin ich nicht näher unterrichtet; daher mufs ich mich mit der blofsen Erwähnung begnügen.

Wenden wir uns jetzt zur Betrachtung der im Auslande bestehenden diesbezüglichen Einrichtungen, der ausländischen Volkshochschulen, so finden wir, dafs zwei Arten derselben sich unterscheiden lassen: die englischen und nach englischem Muster eingerichteten und die dänischen. Über beide berichtet das treffliche »Handbuch des Volksbildungswesens« von Professor Reyer in Wien (Stuttgart 1896); für die Kenntnis dieser ist ferner recht instruktiv der Artikel von Professor M. Hartmann »Die Volkshochschulen Dänemarks« in den »Comenius-Blätter für Volkserziehung« (IV. Jahrgang, No. 1 und 2). Was die englischen und die nach englischem Muster eingerichteten Volkshochschulen betrifft, so verweise ich besonders noch auf den Aufsatz von Professor Hamdorff »Über den Stand der Volkshochschulen im Auslande« (ebendaselbst), alsdann auf die Arbeit von Harald Hjärne »Die Hochschulen und die Volksbildung in England« (Auszug in

den Comenius-Blätter für Volkserziehung«, III. Jahrgang, No. 5 und 6), auf das Werk von v. Schulze-Gävernitz »Zum sozialen Frieden« (Bd. I. S. 457 ff. Leipzig 1890) und endlich auf Dr. James Russels Broschüre »Die Volkshochschulen in England und Amerika« (deutsch von O. W. Beyer, Leipzig 1895).

Der grofse Unterschied zwischen den dänischen und den englischen Volkshochschulen (beiläufig bemerkt: jene sind bedeutend älteren Datums als diese) besteht in zweierlei: zum ersten darin, dafs die dänischen nichts mit der Universität zu thun haben, während die englischen eng an dieselbe angeschlossen sind; zum andern darin, dafs jene fast nur für die Landbevölkerung, die ländlichen Arbeiter und Handwerker, diese dagegen vorzugsweise für die Fabrikarbeiter bestimmt sind — ein Unterschied, der die Folge der Verschiedenheit in der Beschäftigungsweise der überwiegenden Mehrzahl der Bevölkerung in England und Dänemark ist. Naturgemäfs ergeben sich aus diesem letzteren Umstande mancherlei Verschiedenheiten der Lehrpläne, auf die ich weiter unten noch zu sprechen kommen werde. Aufserdem mufs aber auch noch darauf hingewiesen werden, dafs die Tendenz, welche die dänischen Volkshochschulen verfolgen, eine teilweise andere ist als die, welche die englischen im Auge haben. Beiden gemein ist das Bestreben auf die Ausgleichung der Standesunterschiede durch die Erweiterung des geistigen Horizontes der unteren Klassen hinzuarbeiten; den dänischen Volkshochschulen eigentümlich ist jedoch die Absicht, die Liebe zum Vaterlande nähren und eine »lebensfrohe Auffassung des Christentums« erwecken zu wollen, und ferner die, Reformen auf dem Gebiete der Landwirtschaft — insbesondere der Meierei — einzuführen, was ja hinreichend durch den schon oben erwähnten Umstand erklärt ist, dafs die dänischen Volkshochschulen solche für die Landbevölkerung sind.

So wenig erschöpfend diese Angaben auch sein mögen, so genügen sie doch, um eine Entscheidung darüber treffen zu können, welches System, das dänische oder das englische, das für ein nachahmendes Vorgehen empfehlenswertere sei. Wir werden getrost sagen können, dafs die Volkshochschule Dänemarks in ihrer Eigenschaft als spezifisch ländliche den modernen Kulturstaaten nicht als Vorbild hingestellt werden kann, da dieselben ja in erster Linie — wenigstens zumeist — Industriestaaten sind. Es kann uns daher nicht wundern, dafs man die englischen Volkshochschulen weit und breit sich zum Muster nimmt, während dies bezüglich der dänischen in nur sehr beschränktem Mafse der Fall ist, nämlich in den Ländern, in denen die Industrie noch nicht sehr entwickelt

ist, wie in Norwegen, Schweden, Finnland. Aber auch hier, ebenso wie auch in Dänemark selbst, ist man doch zu der Erkenntnis gekommen, dafs es mit ländlichen Volkshochschulen allein nicht gethan sei, dafs städtische als Ergänzung hinzukommen müssen — und da geht man bei den Engländern in die Schule, so gut wie die Amerikaner und andere Völker. Vielleicht ist man geneigt zu sagen, dafs diese wieder in das andere Extrem verfallen und sich einer Einseitigkeit schuldig machen, indem sie wohl ihre Industrie-, nicht aber ihre ländlichen Arbeiter berücksichtigen, was auch nicht gerecht sei, wenn schon jene die Majorität ausmachen. Nun ist es zweifellos, dafs man da die Industriearbeiter in erster Linie im Auge hat — das ist ganz natürlich; aber von einem Ausschlufs der anderen ist doch keine Rede. Die Absicht, von der man sich leiten läfst, ist die, allen ohne Ausnahme, der ganzen Arbeiterbevölkerung in grofsen wie in kleinen Städten und auf dem Lande Gelegenheit zur Erwerbung höherer intellektueller Bildung zu verschaffen. Gewifs ist dieser Plan bisher nur ziemlich einseitig realisiert worden; das liegt an der Schwierigkeit der Ausführung. Jedoch hat England den Weg zur Überwindung dieser schon gewiesen durch die Einrichtung der County-Kurse und der Village-Lectures. Ja noch mehr: man hat überhaupt nicht blofs die Arbeiter, sondern die Angehörigen sämtlicher erwerbenden Berufsarten, kurz: eben die nicht-wissenschaftlich Gebildeten dabei im Auge. Und dies ist, wie ich bereits im ersten Teile ausführte, das einzig Richtige, dem Charakter der Volkshochschule im eigentlichen, im ganzen und vollen Sinne Angemessene. Und ebenso wie ich mich in dieser Hinsicht auf die Seite des englischen Volkshochschul-Systems stelle, so thue ich es auch bezüglich der Tendenz; dieselbe darf keine andere sein als die allgemeine: »Hebung der intellektuellen Bildung«. Solche besondere Tendenzen wie die: Pflege der Vaterlandsliebe, Erweckung einer lebensfrohen Auffassung des Christentums, sind in den freien ethisch-religiösen Gemeinschaften am Platze, mit dem Zweke der Volkshochschule haben sie nichts gemein. Auch mufs man sich vor dem Hineintragen derartiger Tendenzen in die Volkshochschule (überhaupt die intellektuelle Volksbildung) aus dem Grunde hüten, weil dadurch das Volk mifstrauisch gemacht wird und meint, die ganze Veranstaltung sei nur getroffen, um es nach gewissen Richtungen hin zu bevormunden.

Schliefslich mufs an dieser Stelle noch der erste der oben erwähnten Differenzpunkte zwischen dem dänischen und dem englischen System besprochen und eine die dabei

in Frage kommende Sache betreffende Entscheidung herbeigeführt werden: Soll die Volkshochschule in Verbindung mit den Universitäten stehen oder nicht? Die dänischen Volkshochschulen bedürfen bei ihrem Charakter einer solchen Verbindung nicht; da dieselben aber, wie gesagt, eben wegen dieses ihres Charakters (nämlich als ländlicher Volkshochschulen) zumeist nicht als Muster gelten können, scheint die Frage ohne weiteres dahin entschieden werden zu müssen, dafs die *University Extension* das einzig Empfehlenswerte sei. Dem ist meiner Meinung nach aber doch nicht so. Gewifs ist es sehr wünschenswert, dafs die Popularisierung der Wissenschaft von deren Sitze ausgehe, der Universität also; aber man wird nicht sagen können, dafs dies unbedingt nötig sei; dafs allein dadurch die Erspriefslichkeit der Arbeit gewährleistet werde, dafs die Universität offiziell dieselbe in die Hand nimmt. Auch Sondergründungen nach Art der Berliner Humboldt-Akademie oder des Szabad Lyceums in Budapest werden am Platze sein.

Eine genauere Erörterung dieser Frage jedoch ist nur möglich im Rahmen der eingehenden Besprechung der Organisation der Volkshochschule. Die Punkte, auf welche wir dabei unsere Aufmerksamkeit vor allem richten müssen, sind folgende: Einrichtung von Haupt- und Nebenstellen; Gewinnung geeigneter Lehrkräfte; Beschaffung der erforderlichen Geldmittel; Wahl der passendsten Zeit und Festsetzung der besten Art und Weise des Unterrichtsbetriebes. Bei der Besprechung dieses Punktes werde ich auch die Gelegenheit wahrnehmen, auf die Wahl der Lehrgegenstände an den ausländischen Volkshochschulen und der Berliner Humboldt-Akademie einen kritischen Blick zu werfen.

Es ist selbstverständlich, dafs nicht in jeder Stadt eine Volkshochschule errichtet werden kann. Es kann sich nur um die Gründung einiger handeln, welche als Zentralen zu gelten haben, und denen es obliegt, nicht nur in dem Orte ihres Bestehens Unterrichtskurse abzuhalten, sondern auch die umliegende Gegend, Stadt und Land, mit geistiger Nahrung zu versehen. Dafs solche Zentralen zu sein blofs Orte von grofser geistiger Regsamkeit, anerkannte Bildungszentren geeignet sind, leuchtet von selbst ein. Am besten ist diese Voraussetzung in solchen Städten erfüllt, welche eine Gelehrtenhochschule besitzen, ganz besonders wieder in Universitätsstädten. Am einfachsten ist es weiterhin natürlich, wenn nun in denselben die Universität oder sonstige Hochschule selbst die Sache offiziell in die Hand nimmt, wie dies eben in England, Amerika, Australien der

Fall ist. Geschieht dies nicht — und in Deutschland scheint vorläufig recht wenig Aussicht dazu vorhanden zu sein — so wird ein besonderer Volkshochschulverein sich dieser Aufgabe unterziehen müssen, bezw. der mit der Regelung und Leitung der Angelegenheit betraute Ausschufs desselben, in den Angehörige verschiedener Berufskreise zu wählen sich sehr empfehlen dürfte. Die erste Sorge dieses Komitees mufs es selbstverständlich sein, in dem Orte seines Sitzes selbst regelmäfsige Unterrichtskurse einzurichten. Vielerlei ist dabei zu bedenken.

Ein sehr schwieriger Punkt ist die befriedigende Lösung der Frage nach der Beschaffung der erforderlichen Geldmittel. Zur Aufbringung derselben stehen uns, da wir von der offiziellen Beteiligung der Universitäten und sonstigen Hochschulen, wie gesagt, vor der Hand absehen müssen, nur folgende Mittel zur Verfügung: Subskriptionen, Stiftungen reicher Privatleute und Körperschaften und staatliche und kommunale Subventionen — wobei wir uns nicht verhehlen dürfen, dafs diese letzteren jedenfalls nicht allzu reichlich fliefsen werden. Als weitere Einnahmequelle kommt dann noch hinzu das von den Kursteilnehmern zu entrichtende Lehrgeld. Hoch darf dasselbe allerdings nicht bemessen werden, aus Gründen, die so auf der Hand liegen, dafs ich darüber weiter kein Wort zu verlieren brauche. Auch wird man, um gänzlich Unbemittelte nicht auszuschliefsen, Freiplätze und Stipendien oder Ermäfsigungen des Lehrgeldes vorsehen müssen, Vergünstigungen, deren Zubilligung natürlich blofs von der persönlichen Würdigkeit abhängig sein darf. Ganz von der Erhebung des Lehrgeldes Abstand zu nehmen, ist gegenwärtig aus pekuniären Rücksichten gewifs unmöglich; prinzipiell möchte ich mich jedoch dafür erklären und nicht Reyer beipflichten, wenn derselbe unentgeltliche Kurse für jedermann »eine unverantwortliche Vergeudung« nennt, die einer »Beteiligung« gleichkäme, »an welcher die anständigen Elemente des Volkes keinen Gefallen finden«. Beteiligen werden sich ja doch immer nur die Strebsamen; die anderen werden sicherlich fernbleiben. Auch sonstige Gründe lassen sich noch für den prinzipiellen Standpunkt, den ich der Lehrgeldfrage gegenüber einnehme, anführen; aber ich will hier nicht weiter darauf eingehen, da bei der heutigen Lage der Dinge eine Berücksichtigung derselben doch wohl als ausgeschlossen angesehen werden mufs. Kurz und gut: jedenfalls ist es vorläufig nötig, die Teilnehmer an den Kursen Lehrgeld zahlen zu lassen. Es geschieht dies auch, soweit ich unterrichtet bin, im Auslande durchweg, desgleichen an der Humboldt-Akademie in Berlin und der

Volkshochschule in Strafsburg. Die Höhe des Lehrgeldes läfst sich allgemeinhin natürlich nicht bestimmen: die örtlichen Verhältnisse sind bei der Festsetzung desselben ausschlaggebend.

Die von den angegebenen Einnahmen zu bestreitenden Ausgaben sind diese: 1. die Honorare für die Lehrer; 2. die Besoldungen für die erforderlichen ständigen Bediensteten, nämlich einen Sekretär, einen Schreiber, einen Diener; 3. die Miete, Beheizung und Beleuchtung des für die Kurse gewählten Lokals; 4. die Herstellung von Drucksachen, insbesondere der Jahresberichte. Mancherlei andere, unbedeutendere Ausgaben, die etwa noch zu machen sind, kann ich übergehen. Was die Lehrmittel betrifft, die wie Karten, Apparate u. a. m. für diese oder jene Kurse nötig sind, so werden dieselben wohl ohne Schwierigkeit leihweise erhältlich sein; sind hinreichende Mittel vorhanden, dann ist natürlich die Anlage einer selbständigen Sammlung wünschens- und empfehlenswert — zumeist wird man aber wohl davon Abstand nehmen müssen. Dagegen ist eine Bibliothek unbedingtes Erfordernis, worauf ich ja schon im ersten Teile meiner Ausführungen hingewiesen habe. Ist eine gute Volksbibliothek bereits vorhanden, so erledigt sich ja die Sache von selbst. Andernfalls mufs 5. die Anlage wenigstens einer Handbibliothek auf das Budget des Volkshochschul-Vereins gesetzt werden. Bei beschränkten Mitteln wird man selbstverständlich versuchen müssen, Ersparnisse zu machen, wo solche irgend angänglich sind. So wird der Posten eines Sekretärs und eines Schreibers sich zusammenziehen lassen zu einer Funktion, wenn jemand — etwa ein Komitee-Mitglied — die wichtigsten, sonst jenem obliegenden Geschäfte (Zusammenstellung der Jahresberichte, Mitteilungen in den Tageszeitungen, Verwaltung der Kasse u. a. m.) unentgeltlich zu versehen sich bereit erklärt. Eine andere Ersparnis besteht darin, dafs man das Lokal für die Kurse ohne Mietsentschädigung zu erhalten sich bemüht, am besten in einem öffentlichen Gebäude, einer Schule oder der Universität, was ja zumeist nicht schwer fallen wird.

Zu den Geschäften der Zentralstelle, bezw. des Zentralkomitees gehört auch die Propaganda für die Verbreitung der Volkshochschule, für die Einrichtung von Kursen in benachbarten Städten und darüber hinaus. Die Mittel, die dabei in Betracht kommen, sind vorzugsweise litterarische: Herausgabe von Flugblättern und Broschüren, Veröffentlichungen in der Presse u. a. m. Finden sich in einem Orte Interessenten für die Sache, so delegiert das Zentralkomitee eines seiner Mitglieder, welches mit jenen alle erforderlichen Schritte bespricht und ihnen bei der Organisation der Ortsstelle und

des Ortskomitees behilflich ist. Für die Kurse selbst besorgt das Zentralkomitee geeignete Lehrer, unter Umständen auch Lehrmittel und Lektüre. — Der ganze diesbezügliche Geschäftsgang ist in England und Amerika bereits trefflich organisiert und funktioniert tadellos (vgl. das IV. Kapitel des Russelschen Buches: »Die Organisation der Popularisierungsarbeit« S. 44 ff.). Auf zweierlei will ich noch dabei besonders aufmerksam machen, auf zwei Mafsnahmen, die sich sehr gut bewährt haben. Einmal darauf, dafs man nicht versäumen solle, Frauen heranzuziehen — als Komiteemitglieder und als Sekretäre, namentlich in den Ortsstellen. Man hat nämlich die Erfahrung gemacht, dafs Frauen weit rühriger, unermüdlicher und geduldiger sind als Männer und somit entgegenstehende Hindernisse leichter zu überwinden vermögen. Zum anderen darauf, dafs wandernde Bibliotheken und Lehrmittelsammlungen (die ja besonders für naturwissenschaftliche Vorlesungen in Betracht kommen) eine sehr empfehlenswerte Einrichtung sind; die Zentralstelle wird dann zu einer Tauschstelle, »wo man sich eine Bibliothek, ein Museum und ein Laboratorium tauschweise verschaffen kann — nämlich gegen ein gewisses, nicht zu hoch bemessenes pekuniäres Entgelt und natürlich blos für einige Zeit.

Was nun die Kurse selbst betrifft, so hat sich im Laufe der Zeit und auf Grund zahlreich gemachter Erfahrungen herausgestellt, dafs es am vorteilhaftesten ist, die Arbeit mit kurzen Kursen zu beginnen und dann erst lange Kurse folgen zu lassen, von denen wieder mehrere noch zu einem umfassenden Lehrgang, einer Kursserie zusammengefafst werden können. Gleich mit langen Kursen, d. h. mit 10 bis 12 stündigen, also über einen Zeitraum von 10 bis 12 Wochen — wenn wöchentlich eben eine Vorlesung gehalten wird, was die Regel ist — sich erstreckenden, anzufangen hat sich als unvorteilhaft erwiesen, weil dadurch von vornherein zu hohe Anforderungen an die Teilnehmer, die Hörer gestellt werden, was wieder die Folge hat, dafs viele mitten darin abfallen. Es gilt, die Hörer gleichsam für lange Kurse erst zu trainieren. Wahrhaft wirksam werden die Belehrungen, welche in den Kursen geboten werden, durch folgende Mittel gemacht: durch Besprechungen, welche sich an die Vorlesung anschliefsen; durch schriftliche Arbeiten, Aufsätze, welche darüber die Hörer anfertigen; durch Prüfungen, welche am Ende des Kurses, bezw. einer ganzen Kursserie abgehalten werden; durch die Privatlektüre der Theilnehmer, bezüglich deren der Lehrer natürlich Winke geben mufs. Auch empfiehlt es sich, wenn der Vortragende in gedruckten kurzen Leitfäden oder Leitsätzen das Beste, was er über das Studium

des Gegenstandes gedacht hat und urteilt«, in klarer und systematischer Form geordnet und »mit kurzen Belegen aus verschiedenen Schriftstellern oder Verweisungen auf bestimmte Seiten grundlegender Werke und Reihen von Fragen für die sich an die Vorlesung anschliefsende Besprechung und für Aufsätze über den Gegenstand« giebt.

Eine solche auf Vertiefung gerichtete Arbeit ist hauptsächlich bei den langen Kursen und Kursserien am Platze; in diesen allein hat ja der Lehrer es mit Leuten zu thun, welchen es mit der Erwerbung höherer Bildung wirklich Ernst ist, und die daher bereit sind, alle diese von ihnen verlangten Arbeiten auf sich zu nehmen. In den kurzen Kursen kommt es mehr blofs auf Anregung an; wem damit allein nicht gedient ist, wer mehr verlangt, der tritt eben in die langen Kurse ein. Viele wollen aber gar nicht mehr als blofse Anregung, und diesen soll man diese gewähren, ohne noch grofse Nebenarbeit von ihnen zu verlangen. Kurze Besprechungen und Verweisungen auf ergänzende Lektüre werden aber immerhin auch hier angebracht sein, namentlich das letztere. Prüfungen jedoch und schriftliche Arbeiten gehören meiner Meinung nach nur zu den langen Kursen und Kursserien. Um diese noch besonders fruchtbringend zu gestalten, wird man am besten thun, Klassen einzurichten mit der Bestimmung, dafs nur eine gewisse beschränkte Schülerzahl — etwa 20 — in dieselben aufgenommen werden dürfe; bei diese Zahl übersteigendem Andrange sind alsdann Parallelklassen einzurichten. — Hinsichtlich der Prüfung bemerke ich, dafs an den englischen Volkshochschulen die Zulassung zu einer solchen davon abhängig gemacht wird, »dafs man zwei Drittel der auf jede Vorlesung folgenden Besprechungen mitgemacht und dem Vortragenden zwei Drittel der gestellten Fragen schriftlich beantwortet habe« — ein Verfahren, das mir durchaus nachahmenswert erscheint. Die Prüfung selbst ist eine schriftliche und dauert zwei bis drei Stunden. Sie wird in England von einem eigens bestellten Examinator, in Amerika von dem Lehrer des betr. Kursus abgenommen. Reyer giebt jenem Verfahren den Vorzug; ich möchte mich dahin aussprechen, dafs man das eine thun und das andere nicht lassen solle, d. h. man solle den Lehrer zum eigentlichen Examinator bestellen, ihm aber noch eine aus zwei oder drei Mitgliedern bestehende Kommission beigeben. Auch möchte ich neben der schriftlichen Prüfung noch eine mündliche befürworten und die Gesamtdauer für beide — natürlich mit einer zur Erholung der Examinanden und zur Durchsicht ihrer schriftlichen Arbeiten erforderlichen Pause — auf zwei bis drei Stunden festsetzen. Es hat dies den Vorzug,

dafs aufser dem Lehrer, der dazu in den an die Vorlesungen sich anschliefsenden Besprechungen Gelegenheit hat, auch noch andere sich von der im mündlichen Ausdrucke erlangten Gewandtheit überzeugen und so ein Gesamtbild von der mehr oder weniger erspriefslichen Thätigkeit jenes gewinnen können — wie auch meiner Ansicht nach die schriftlichen Arbeiten nicht nur auf ihren Inhalt sondern auch auf ihre Form hin geprüft werden müssen. Denn ich meine allerdings, es gehöre die Ausbildung der Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich über Gelerntes in gewandter Weise auszusprechen, zu den Obliegenheiten des Dozenten bei dem intensiveren Unterrichtsbetrieb der Volkshochschule. — Wer die Prüfung besteht, erhält ein Zeugnis ausgefertigt; es sind an den englischen Volkshochschulen für diese Zeugnisse drei Grade vorgesehen: genügend, gut und ausgezeichnet. Das Prädikat »mit Auszeichnung bestanden« erhält nur der Kandidat, den Prüfungskommission und Lehrer gemeinsam empfehlen. Diese »Vorzugsschüler« erhalten aufserdem in England noch Prämien: »sie wählen aus einer Liste von Preisbüchern«. Eine andere Art, dieselben zu belohnen, wäre die, ihnen für einen weiteren Kurs, den sie besuchen wollen, das Lehrgeld ganz oder teilweise zu erlassen. Vielleicht ist mancher geneigt zu sagen, Prüfungen an der Volkshochschule seien überflüssig. Nun, ich glaube doch nicht. Ganz abgesehen von dem Vorteil, den sie, wie gesagt, insofern bieten, als sie Aufsenstehenden ein Urteil über die Thätigkeit des Lehrers und, was noch wichtiger ist, den Wissenserwerb der Schüler und damit den Nutzen der Volkshochschule, der dadurch ja geradezu ad oculos demonstriert wird, ermöglichen, sind sie auch für die Kursteilnehmer selbst von Wert und Bedeutung: sie erhöhen ihr Selbstgefühl, verleihen ihnen eine gewisse Sicherheit und spornen sie zum weiteren Fortschreiten auf der betretenen Bahn an. Zudem gewähren sie ihnen auch die Aussicht, unter Umständen ihre äufsere Lage verbessern zu können: hat doch ein wohlunterrichteter Mann, der sich auch darüber ausweisen kann, dafs er mehr gelernt hat als seinesgleichen, immer bessere Chancen zum Weiterkommen im Leben als eben jene anderen.

In Anschlufs an das eben Ausgeführte will ich gleich die Zeitfrage erledigen. Der »Volksstudent«, um mich dieses kurzen und recht bezeichnenden Ausdruckes zu bedienen, kann seinen Studien nicht wie der eigentliche Student seine ganze Zeit widmen, sondern er mufs dieselben nebenher betreiben; er mufs tagsüber seinem Erwerb oder den häuslichen Pflichten (Frauen) nachleben. Daraus folgt, dafs die Kurse in die Abendstunden zu verlegen sind; ferner dafs

die Vorlesungen eines Kurses auf längere Zeit, auf mehrere Wochen verteilt werden müssen. Wollte man die Sache so betreiben, dafs man täglich eine Vorlesung hielte, so hiefse das unmögliche Anforderungen an die Leistungsfähigkeit des Volksstudenten stellen. Wie schon erwähnt, hat man zumeist die Einrichtung getroffen, dafs man wöchentlich nur eine Stunde liest. Dafs man daran immer und unter allen Umständen festhalten solle, das möchte ich freilich nicht sagen. Man wird vielmehr stets die gegebenen Verhältnisse bei der Entscheidung darüber, wie man zu verfahren habe, berücksichtigen müssen, oder man kann ja auch nach besonderer Vereinbarung mit den Kursteilnehmern die Sache arrangieren, was z. B. bei dem intensiven Klassenunterricht, wo der Dozent es mit einer nur beschränkten Schülerzahl (vgl. oben) zu thun hat, nicht schwierig sein dürfte. — Ferner fragt es sich, ob regelmäfsige Kurse das ganze Jahr hindurch oder nur während eines Teiles desselben bestehen sollen. Man wird auch hier keine unbedingt allgemein giltige Antwort geben können, sondern die Entscheidung von der Nachfrage, dem gröfseren oder geringeren Bedürfnisse abhängig machen müssen. Immerhin kann man sagen, dafs es im grofsen und ganzen vorzuziehen sein wird, nur während eines Teiles des Jahres regelmäfsige Kurse abzuhalten — und dann natürlich während der Wintermonate. Das ist auch in England und Amerika die Regel; jedoch hat man hier wie da an einigen Universitäten während der Sommerferien Sommerversammlungen, Sommerkurse (und Sommerschulen) eingerichtet. Man bezweckt durch derartige Veranstaltungen den Volksstudenten Gelegenheit zu geben, längere Zeit hindurch ganz in der Atmosphäre der Universität zu verweilen, mit den Lehrern zu verkehren, die Laboratorien, Sammlungen und Bibliotheken zu benutzen, was alles auch für die am Ort befindlichen Volksstudenten aufserhalb der Ferien, bei Anwesenheit der eigentlichen Studenten, nicht oder doch nicht in dem Mafse möglich ist wie während der Ferien. Da wir bei uns von einer Verbindung der Volkshochschulen mit der Universität nach englischem und amerikanischem Muster vorläufig absehen müssen, so können wir diese Einrichtung selbstverständlich nicht nachahmen. Auch scheint mir dieselbe nicht so gar bedeutsam zu sein (vgl. dagegen Russell a. a. O. S. 73 ff.); denn das Gros der Volksstudenten ist ja gar nicht in der glücklichen Lage, Ferien zu haben, und kann daher sich nicht beteiligen — ganz abgesehen von dem doch auch nicht völlig unwichtigen Kostenpunkt. Dafs ich gegen Sommerkurse an und für sich nichts habe, das habe ich oben bereits ausgesprochen:

gewifs sollen solche abgehalten werden, sobald das Bedürfnis dazu vorliegt, wennschon wir dabei uns nicht nach dem Vorbilde Englands oder Amerikas richten können, sondern ebenso wie bei den Winterkursen verfahren müssen. Jedenfalls ist es mit Freuden zu begrüfsen, wenn die Einrichtung von Sommerkursen sich infolge des Interesses der Leute als lohnend oder gar als notwendig herausstellt; für den Fortgang der Studien der Volksstudenten sind dieselben zudem recht wünschenswert, um deren Kontinuität zu wahren, wozu Lektüre allein nicht immer ausreicht. Damit aber auch dann, wenn wegen ungenügender Beteiligung Sommerkurse als nicht lohnend unterbleiben müssen, der eifrige Volksstudent besagten Vorteils nicht verlustig gehe, empfiehlt sich die Einführung brieflichen Unterrichts wie in England und Amerika.

Als heikelste und mit der gröfsten Verantwortlichkeit verbundene Pflicht der Hauptstelle bezw. des Zentralkomitees mufs wohl die Auswahl tüchtiger Lehrkräfte betrachtet werden. Vielerlei Anforderungen sind an einen Volkshochschullehrer zu stellen. Er mufs eine gute Körperkonstitution haben, um die Strapazen vielfachen Herumreisens und den häufigen Wechsel in Wohnung und Nahrung ohne Schaden für seine Gesundheit ertragen zu können. Er mufs ein Mann von Gelehrsamkeit und umfassender Allgemeinbildung sein. Er mufs für die Sache der Volksbildung begeistert sein und es verstehen, nicht blofs Wissen zu übermitteln, sondern auch seine Schüler zum Nachdenken und Selbststudium anzuspornen — kurz: er mufs nicht blofs ein Gelehrter, sondern auch ein guter Lehrer sein, ein Mann von scharfem psychologischen Blicke und der raschen Fähigkeit, sich anzupassen und die Bedürfnisse seiner Zuhörer zu verstehen und aus der Fülle seiner konkreten Erfahrung heraus diejenigen Erläuterungen zu geben, ohne die aller populärer Unterricht unverstanden bleibt. Er mufs teilnehmend und geduldig sein und wissen, dafs es den Zweck seiner Belehrung aufheben hiefse, wenn er die Gefühle eines empfindlichen Zuhörers verletzen wollte, wie ungebildet oder ungeschickt derselbe auch sein mag (Russel a. a. O. S. 53). Endlich mufs er auch ein Mann sein, dessen Charakter makellos ist, ein Mann von unangetasteter moralischer Tüchtigkeit, ohne die er niemals mit der für einen Volkslehrer erforderlichen Autorität auftreten könnte. — In erster Linie kämen offenbar, wenn wir von den theoretischen Forderungen uns der praktischen Realisierung derselben zuwenden, die akademischen Lehrer inbetracht. Aber da stofsen wir auch gleich auf mancherlei Schwierigkeiten und Hindernisse. Der akademische Lehrer ist freilich Gelehrter und Lehrer,

und man betont heutzutage sehr, dafs er beides sei, nicht blofs ein grofser Gelehrter — jedoch es ist noch zweierlei, ein guter Universitäts- und ein tüchtiger Volkslehrer zu sein. Aber sicherlich wird doch das bei vielen der Fall sein, und so würden diese der Aufgabe sich unterziehen müssen. Nehmen wir an, diese seien auch alle für die Sache begeistert; werden sie dann unbedenklich die Last auf sich nehmen? Die älteren unter ihnen, die Professoren, haben meist mit ihren Berufsobliegenheiten schon genug zu thun; die jüngeren, die Dozenten, müssen fürchten, in ihrer eigentlichen Laufbahn hinter denen zurückzubleiben, die ruhig in ihrem Fache weiter gearbeitet haben. Treffend bemerkt Reyer (a. a. O. S. 101), dafs der eifrige Volkshochschullehrer geradezu sich der Gefahr aussetzt, dafs man schliefslich von ihm sagt, er habe sich »verbummelt«. Blofs, nichts anderes als Volkshochschullehrer sein, ist aber auch ausgeschlossen, wenigstens vorläufig — aus pekuniären Gründen. Oder es dürften nur vermögende Privatgelehrte, die ihren ganzen Ehrgeiz darein setzten, tüchtige Volkslehrer zu sein, diese Laufbahn einschlagen. Werden sich genug solche finden? Wohl kaum, ja ganz gewifs nicht. Man mufs also auf andere Mittel und Wege sinnen. Sicherlich werden immer einige akademische Lehrer als Vortragende an der Volkshochschule fungieren; ja dieselben werden den eigentlichen Stamm bilden müssen. Andere werden gern bereit sein, als Berater, auch als Examinatoren ihre Dienste zur Verfügung zu stellen; manche werden sich auch direkt an der Leitung des ganzen Unternehmens beteiligen. Doch dies nur nebenbei; die Hauptsache ist für jetzt die Beantwortung der Frage: wie gewinnen wir für die Volkshochschule eine ausreichende Zahl von Lehrkräften, welche den Stamm angemessen zu ergänzen vermögen? Nun kann kein Zweifel darüber bestehen, dafs bei uns in Deutschland eine Fülle brauchbarer Kräfte brach liegt, meist auf Jahre hinaus — diese, meine ich, sollte man heranziehen, als Volkslehrer verwenden. Ich denke dabei vor allem an die vielen Lehramtskandidaten, welche nach vollendetem Studium lange Zeit hindurch ohne offizielle Beschäftigung auf eine Anstellung warten und in dieser Wartezeit mühselig ihr Brot durch Privatstunden verdienen müssen. Für dieselben wäre diese Thätigkeit zudem eine ganz ausgezeichnete Vorbereitung auf ihren eigentlichen Beruf. Ferner empfiehlt es sich, die befähigtsten Köpfe unter den Teilnehmern der Volkskurse herauszugreifen und deren Ausbildung zu Volkslehrern sich angelegen sein zu lassen. Aufserdem werden gewifs noch manche andere brauchbare Kräfte sich finden. Alle diese unterstehen der Leitung und Kontrolle der Zentrale.

Was das Unterrichtsverfahren betrifft, so ist bereits mancherlei erwähnt worden. Auf einige Punkte sei aber hier noch besonders hingewiesen. Im grofsen und ganzen soll in der Volkshochschule so verfahren werden wie in der Universität, d. h. es kommt da wie hier nicht auf einen schulmäfsigen Betrieb an, sondern der Dozent trägt vor — die Abweichung vom Universitätsunterrichte besteht nur darin, dafs, wie gesagt, im Anschlufs an den Vortrag Fragen gestellt und schriftliche Arbeiten aufgegeben werden. Der Vortrag selbst darf natürlich auch nicht ganz so beschaffen sein wie der akademische; vor allem pafst für ihn nicht die reichlich mit Fremdwörtern durchsetzte Sprache. „Der Lehrer (an der Volkshochschule) mufs volkstümlich, ursprünglich und eindringlich sprechen, die Schlufsfolgerung mufs langsam vor sich gehen“. Ferner mufs er sich einer anschaulichen Darstellung befleifsigen; „der Professor mag vor dem Universitätsstudenten mit Begriffen arbeiten, der Mann des Volkes will einzelne, lebendige Vorstellungen“. Unterstützt werden mufs die anschauliche Darstellung, wo es irgend angeht, durch äufsere Anschauungsmittel. Bei geographischen und naturwissenschaftlichen Vorlesungen ist deren Anwendung selbstverständlich; aber auch bei geschichtlichen verzichte man nicht darauf. Namentlich empfiehlt es sich, damit, mit dem Vorzeigen von Bildern historischer Persönlichkeiten, von Abbildungen altberühmter Bau- und Kunstwerke, von ehemaligen Gebrauchsgegenständen, zu beginnen. Das ist mehr wert und fesselt, wie Reyer sehr richtig bemerkt, das Interesse von vornherein mehr, als die geistreichste Einleitung. — Im übrigen sei darauf noch hingewiesen, dafs der Volkslehrer sich stets vor einem Zuviel hüten mufs, davor, dafs er seine Hörer mit Thatsachen, Vorführungen, Experimenten geradezu überschütte; denn das würde ermüdend und somit abschreckend wirken. Ein guter Volksdozent zu sein ist jedenfalls nicht leicht, ja noch schwieriger, als ein guter Universitätslehrer zu sein. Und wenn man bedenkt, wieviel gerade beim Volksunterrichte von dem Lehrer abhängt, so begreift man, dafs, wie ich oben sagte, die Wahl geeigneter Lehrkräfte eine sehr heikle und verantwortliche Sache ist, und dafs man dabei sehr vorsichtig verfahren mufs.

Was die Lehrgegenstände der Volkshochschule betrifft, so habe ich meine Meinung über diesen Punkt ja schon vorher geäufsert. Jedoch ich mufs hier noch einiges zu dem bereits Gesagten hinzufügen. Den Gegenständen, die ich als für den Volksunterricht in Betracht kommende bezeichnete, begegnen wir auch in den Lehrplänen der ausländischen Volkshochschulen und der Humboldt-Akademie in Berlin.

Daneben finden wir freilich auch noch mancherlei andere Dinge angegeben, die meiner Ansicht nach nicht am Platze sind: ich meine Sprachen und Philosophie. Diese letztere (natürlich nur als solche im eigentlichen, im engeren Sinne genommen) ist, wie mir scheint, ähnlich wie die Mathematik zu exklusiv, um wirklich erfolgreich popularisiert werden zu können. Was aber das Studium fremder Sprachen betrifft, so ist dasselbe, soweit es sich um die alten Sprachen handelt, doch thatsächlich nur wertvoll für den Mann der Wissenschaft, den Gelehrten; Gelehrte heranzubilden ist aber nicht der Zweck der Volkshochschule. Anders scheint allerdings die Sache zu liegen bezüglich der modernen fremden Sprachen; jedoch es scheint eben nur so. Denn einerseits ist deren Studium ebenfalls blofs für den Forscher bedeutsam, anderseits ist ihre Kenntnis von praktischem Nutzen, von Wichtigkeit für gewisse Berufszweige. Die Volkshochschule aber hat ja gar nicht die Bestimmung, eine Vorbereitungsanstalt für irgend welche Berufe zu sein. Sie soll nicht ein höheres Wissen übermitteln, um ihre Schüler ihrem Berufe abwendig zu machen und für einen anderen Beruf vorzubereiten; sondern sie hat ja vielmehr, wie erwähnt, die Aufgabe, den Angehörigen der verschiedenen nicht-wissenschaftlichen Berufe Gelegenheit zur Erlangung höherer allgemeiner Bildung zu geben einzig und allein um des idealen Vorteils willen, den eine solche den sie Besitzenden gewährt, und der aus ihrer gröfstmöglichen Verbreitung der Gesamtheit, der Gesellschaft erwächst. Dennoch möchte ich nicht ganz die genannten Gegenstände an der Volkshochschule missen; sie könnten als fakultative Fächer in ihrem Lehrplane vorgesehen werden mit Rücksicht auf solche Personen nämlich, welche einem anderen Berufe sich zuwenden wollen, weil sie zu der Einsicht gekommen sind, dafs der ergriffene nicht der für sie passendste ist, oder die als für die wissenschaftliche Laufbahn geeignet erkannt werden. Derartige Erwägungen lassen jene, wie ich allerdings sagen mufs, Inkonsequenz gerechtfertigt erscheinen. Dafs der Lehrplan der Volkshochschule nicht in derselben Weise erledigt zu werden braucht, ja gar nicht erledigt werden kann, wie es mit demjenigen irgend einer Schule für die Jugend geschieht, begnüge ich mich nur im Vorbeigehen zu erwähnen. Nicht alle im Volkshochschul-Lehrplan vorgesehenen Fächer müssen jahraus jahrein in bald langen bald kurzen Kursen durchgenommen werden; sondern man hat sich dabei nach dem Bedürfnis, der Nachfrage zu richten. So kann es wohl kommen, dafs in dem einen Jahre manche Gegenstände gar nicht, andere wieder ein paar mal zur Darbietung gelangen; dafs in diesen Orten

der Wunsch nach naturwissenschaftlichen, in jenen nach historischen Vorlesungen sich stärker bemerklich macht u. dgl. m. Dem mufs das Zentralkomitee Rechnung tragen und sich davor hüten, in pedantisch-bureaukratisches Reglementieren zu verfallen.

Zum Schlufs endlich möchte ich noch denen gegenüber, welche wohl den Plan, Volkshochschulen zu errichten, an und für sich gut heifsen, diesen Gedanken vortrefflich finden, das ganze Unternehmen als ein hoch ideales ansehen, aber an seinem Erfolge, d. h. daran zweifeln, dafs die Volkskurse grofsen Anklanges, guten Besuches sich zu erfreuen haben werden, auf die bezüglich der Hörerzahl im Auslande gemachten Erfahrungen hinweisen. Die Statistik zeigt uns, dafs viele Tausende, die zur Erlangung höherer intellektueller Bildung gebotene Gelegenheit mit Freuden ergriffen haben, Männer wie Frauen der verschiedensten nicht-wissenschaftlichen Berufe: Frauen, welche sonst nur ihre Hausarbeit besorgen, Geschäftsfrauen und Lehrerinnen, reife Männer, welche tagsüber bei der Maschine, im Kontor, im Kaufladen oder als Lehrer beschäftigt sind u. s. f. Sollen wir annehmen, dafs in Deutschland das Bildungsstreben ein geringeres sei als anderswo?! Ich glaube, dafs wir dazu kein Recht haben, und dafs, wenn wir dem Beispiele Englands, Amerikas, Australiens folgen, auch unser Thun erfolgreich sein wird.

Ein neues encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

Von **R. Rifsmann** in Berlin.

Prof. Dr. W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Vollständig in 10 Halbbänden zu je 30 Bg. Lexikonformat. Preis des Halbbandes 7,50 M. Verlag von H. Beyer u. Söhne in Langensalza. Bis jetzt erschienen 4 Halbbände.

Ob es geraten war, ein Werk wie das oben genannte gerade jetzt herauszugeben, kann bezweifelt werden. Setzt doch die Bearbeitung der Realencyklopädie irgend einer Wissenschaft voraus, dafs es auf dem zu behandelnden Gebiete zu einem gewissen Abschlusse gekommen ist, dafs zum mindesten die Grundsätze feststehen, nach denen die betreffende Materie zu behandeln und darzustellen ist.

Diese Voraussetzung trifft aber für das Gebiet der Pädagogik zur Zeit durchaus nicht zu. So krampfhaft auch die Alten bemüht sind, der Welt kund zu thun, dafs sie festen Boden unter den Füfsen fühlen, und dafs das Wanken und Schwanken nur dem vorwitzigen Rütteln etwelcher unruhiger Geister, neuerungssüchtiger Gernegrofse, zuzuschreiben sei, so hat sich doch allmählich auch weiterer Kreise der pädagogischen Welt ein Gefühl der Unruhe und der Unsicherheit bemächtigt. Immer allgemeiner wird die Überzeugung, dafs das hergebrachte Unterrichtssystem einer teilweisen Umgestaltung bedarf, dafs der Schulerziehung neue Ziele zu stellen, zur Lösung alter Aufgaben neue Bahnen einzuschlagen seien. Ja, die Kritik der Zeit geht selbst an den grundlegenden Teilen unserer klassischen Pädagogik nicht vorüber. An manchen durch Alter und Überlieferung schier geheiligten Satz hakt sie sich ein und sucht ihn als abgestorbenes Glied aus dem System zu reifsen.

Ist es da ein Wunder, dafs die ältere Generation, in einseitigen Klassicismus versunken, Zeter und Mordio schreit, dafs die Vertreter des Fortschritts als Ketzer und Abtrünnige gebrandmarkt, die von ihnen gewiesenen Pfade als Irr- und Abwege bezeichnet werden?

Soviel ist freilich richtig, dafs unter den Reformideen auch so manche Schwachheit und Menschlichkeit mit unter-

läuft, dafs neben zielbewufsten Fortschrittlern auch Phantasten und Streber ihr Wesen treiben; es kann nicht geleugnet werden, dafs der Flufs der Ideen auch wunderliche Blasen treibt, manche Nichtigkeit zum bahnbrechenden Gedanken aufgebauscht, manch kindischer Einfall als der Weisheit letzter Schlufs gepredigt wird. Aber ist derartiges nicht aus jeder von Reformideen bewegten Zeit zu verzeichnen? Haben die Thorheiten und Phantastereien eines Münzer und der andern Prädikanten dauernd verhindern können, dafs die Wahrheiten, die ein Luther predigte, zum Siege gelangten? Nicht blofs im Kampfe mit dem alten, auch im Wettstreit mit dem verkehrten Neuen sollen die Ideen des echten Fortschritts ihre Kraft darthun.

Die Unruhe auf pädagogischem Gebiete ist das Abbild der Unruhe, die das Kulturleben der Gegenwart überhaupt kennzeichnet. Ja, wenn wir überlegen, dafs die Erziehung keine andere Aufgabe hat, als das heranwachsende Geschlecht in die Kultur seiner Zeit einzuführen und es in einer Weise zu beeinflussen, dafs die Ziele, nach denen die Gesellschaft seiner Zeit strebt, auch zu den seinigen werden, so läfst sich wohl begreifen, dafs die Unruhe einer Zeit, die ein neues Weltalter zu gebären scheint, in der die Menschheit, die alten Zielpunkte ihres Strebens als nichtig erkennend, eifrig und ängstlich nach neuen Idealen strebt, dafs die Unruhe einer solchen Zeit notwendig auch die Grundlagen der Jugendbildung beeinflussen mufs. Die Begründung unserer klassischen Pädagogik fällt in eine Zeit, die mit der Gegenwart wenig Ähnlichkeit aufweist. Nicht nur hat sich der Kreis des Kulturlebens nach allen Seiten hin erweitert, auch die Ansichten über Wesen und Aufgabe des Menschen sind andere geworden. Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft wird heute wesentlich anders aufgefafst als damals. Eine neue Wertung sozialer Güter und eine neue Formulierung sozialer Pflichten folgen unmittelbar hieraus. Aber all diese Bewegungen haben noch nicht zu festen, bleibenden Gestaltungen geführt. Noch ist alles im Flusse. Dem Ängstlichen und Verzagten scheint es darum, als ob alles wanke und schwanke; er sieht nur Ruinen und Trümmerwerk und gewahrt nicht das Frühlingsgrün neuen Lebens, das sich durch den Schutt hindurchbricht.

Auch auf pädagogischem Gebiete ringt es nach neuen Gestaltungen. Auch hier sind strebende Geister in grofser Zahl geschäftig, nicht nur die Überlieferung kritisch zu werten, sondern auch den bewegenden Ideen der Zeit Bahn zu brechen auf dem Gebiete der Erziehung. Aber auch hier ist noch alles im Flusse. Hier und da staut sich wohl die Flut; ob dort aber wirklich die Krystallisationskerne liegen, an die

sich die Neubildungen der Zukunft anschliefsen werden, kann noch niemand entscheiden.

Aus diesem Grunde sagte ich oben, dafs man bezweifeln könne, ob es zeitgemäfs sei, gerade jetzt eine Realencyklopädie der Pädagogik herauszugeben.

Und doch scheint das Bedürfnis dazu vorhanden zu sein. Wenigstens hat die Kritik allerorten das Werk als ein solches anerkannt, das eine Lücke ausfülle, und die grofse Zahl seiner Abnehmer hat dieses Urteil bestätigt.

Ich begreife das. Gerade die Unruhe und Unsicherheit auf pädagogischem Gebiete macht ein Nachschlagebuch nötig, aus dem man erfahren kann, wie nahe oder fern diese oder jene Frage ihrer Lösung steht, wie weit die Klärung dieses oder jenes umstrittenen Punktes gediehen ist. Allerdings ist die Encyklopädie Professor Reins nicht das einzige Werk dieser Art. Aber die vorhandenen Schriften genügen samt und sonders nicht mehr zu dem angegebenen Zwecke. Hergangs »Pädagogische Realencyklopädie« (2. Aufl. 1851 u. 52) und Münchs »Universallexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre« (3. Aufl. 1859 u. 60) sind veraltet. Rolfufs und Pfisters »Realencyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens« (2. Aufl. 1874, Nachtrag 1884) ist vom katholisch-kirchlichen, Schmid-Schraders »Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens« (2. Aufl. 1876—87), obgleich viele vorzügliche Arbeiten enthaltend, vom evangelisch-orthodoxen und politisch-konservativen Standpunkte abgefafst, dazu noch allzu umfangreich. Lindners »Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde (1884) leidet an allen den Mängeln, die einem Werke dieser Art, sobald es von einem einzelnen verfafst wird, anhaften müssen. Kleinere Nachschlagebücher endlich, wie insbesondere Sanders »Lexikon der Pädagogik« (2. Aufl. 1889), kommen erst recht nicht inbetracht.

So lag wirklich ein gewisses Bedürfnis zur Herausgabe einer neuen »Encyklopädie des Erziehungswesens« vor. Der Charakter dieses Werkes mufste, um seine Bedeutung für die Gegenwart recht zu erfüllen, im wesentlichen ein historischer sein; d. h. Herausgeber und Mitarbeiter mufsten als ihre eigentliche Aufgabe betrachten, in parteiloser Weise alle Richtungen zu Worte kommen lassend, den gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Arbeit auf pädagogischem Gebiete darzulegen. Nur so konnte das Werk meines Erachtens den Wünschen entsprechen, denen seine Herausgabe entgegengekommen war.

Trägt es diesen Charakter an sich? Gewifs, zum grofsen Teil; doch nicht überall. Das Referieren wird hier und da zum Dekretieren. Das läfst man sich gern gefallen, wenn es wirklich der Ausflufs eines originellen Denkens ist — Pro-

fessor Rein hat ja auch in dankenswerter Weise zur Besprechung vielerörterter neuerer Ideen meist den Urvertretern derselben das Wort gegeben ; wo aber diese Einseitigkeit lediglich aus der Zugehörigkeit des Autors zu einer gewissen philosophischen oder pädagogischen Richtung hervorgeht, wirkt sie verstimmend. Der Herausgeber rechnet sich der Schule Herbarts zu. Was Wunder, dafs bei der ersten Ankündigung des Werkes die Befürchtung laut wurde, das Unternehmen würde lediglich der Propaganda für diese Richtung dienen. Professor Rein hat angenehm enttäuscht. Schon die Liste der Mitarbeiter zeigt, dafs ihm jede Einseitigkeit fernliegt, und die Durchsicht der bis jetzt erschienenen Teile des Werks bestätigt dies im allgemeinen. Dennoch scheint es mir, als ob doch das Prinzip der Parteilosigkeit nicht immer streng zur Geltung gekommen, vielmehr diese oder jene Materie nur in einseitiger Beleuchtung, d. h. nur von einem bestimmten Parteistandpunkte aus, behandelt wäre. Die Verfasser verschiedener Artikel — ich rede natürlich nicht von solchen, die spezifische Fragen der Herbartschen Pädagogik behandeln — setzen nicht nur ohne weiteres voraus, dafs die Leser mit der eigentümlichen Terminologie ihrer Schulsprache bekannt sind, sondern auch, dafs über die philosophischen Voraussetzungen ihrer didaktischen Forderungen vollkommne Übereinstimmung herrsche. Von der letzteren ist aber oft noch recht wenig zu merken. Vielleicht hätte der Herausgeber gut daran gethan, der Herbartianischen Bearbeitung dieser oder jener Materie noch eine andere von anderm Standpunkte aus folgen zu lassen. Doch tritt, wie gesagt, eine derartige Einseitigkeit nur in einzelnen Arbeiten und überhaupt viel weniger oft hervor, als man am Anfang befürchtete.

In der von Lieferung zu Lieferung immer mehr anschwellenden Mitarbeiterliste stöfst man auf manchen *homo novus*; daneben finden sich aber auch die meisten derer, die einem fleifsigen Leser pädagogischer Werke und Zeitschriften als Pfleger dieses Zweiges der zeitgenössischen Litteratur bekannt sind. Es sind einige darunter, die ich ohne Schmerz vermissen würde, Leute, die sich überall eindrängen, wo es etwas — Geld oder Ehre — zu verdienen giebt, auch solche, deren bisherige Thätigkeit mir wenig imponiert hat. Aber, das ist Geschmackssache, und möglicherweise giebt ihnen ihre Thätigkeit an dieser hervorragenden Stelle Gelegenheit, sich so offenkundig zu blamieren, dafs sie es künftighin nicht mehr für ratsam halten, mit ihrer Ware zu Markte zu ziehen. Ganz besonders freut es einen, wenn man in der Liste neben Universitätsprofessoren, Doktoren etc. auch eine so stattliche Reihe von Volksschulmännern findet. Das ist doch, meine ich, auch ein Beweis dafür, dafs sich das Niveau

dieses Standes in den letzten Jahrzehnten wesentlich gehoben hat. Für den Kenner der pädagogischen Bewegung in der Gegenwart bietet diese Thatsache allerdings nichts Überraschendes. Vielmehr weifs dieser, dafs die Vertiefung, die wir erfreulicher Weise jetzt auf pädagogischem Gebiete wahrnehmen, wesentlich der rührigen Arbeit tüchtiger Kräfte aus dem Volksschullehrerstande zuzuschreiben ist. Besitzt dieser Stand doch vermöge seines Bildungsganges von vornherein die Hauptvoraussetzung jener Arbeit: das pädagogische Interesse.

Viel Namen aufzuzählen, würde keinen Zweck haben, auch den mir verstatteten Raum ungebührlich in Anspruch nehmen. Ich beschränke mich defshalb darauf, nur einige derjenigen Mitarbeiter anzuführen, die anscheinend die Bearbeitung ganzer Gebiete übernommen haben, deren Namen darum eine Art Programm des Werkes abgeben. So stofsen wir z. B. bei den Artikeln psychologischen Inhalts meist auf die Namen Flügel und Foltz, beides ausgesprochene Herbartianer; ausgleichend wirken dann allerdings Mitarbeiter wie Andreae und Dessoir. Die Physiologie und physiologische Psychologie hat einen vorzüglichen Bearbeiter in Professor Ziehen erhalten. Die Geschichte der Ethik behandelt Jodl, der darin auch die Vorzüge und Mängel der praktischen Philosophie Herbarts sorgsam gegen einander abwägt, die Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik daneben aber Professor Vogt, der natürlich wieder nur Herbart kennt. Bei den Artikeln über Schulhygieine treten uns selbstverständlich meist die Namen Siegert und Janke entgegen. Die Lehre von der Zucht behandeln Hug, Andreae, Trüper und verschiedene andere, leider auch der mehrfach preisgekrönte Herr Közle aus Cannstadt, der allerdings die schätzenswerte Eigentümlichkeit an sich hat, die Gedankendürre seiner Artikel über Kinder- und Erziehungsfehler dann und wann mit einer Blüte unfreiwilliger Komik zu schmücken. Ich breche ab. Die Nennung von Namen auf den übrigen Gebieten der Erziehungswissenschaft ist bei deren Vielgestaltigkeit unthunlich.

Über die Auswahl der einzelnen Artikel läfst sich streiten. Der eine wird dieses, der andre jenes Thema vermissen. Manches wird auch von dem und jenem als überflüfsig angesehen werden. So scheint z. B. mir das Gebiet der Zucht allzu reichlich bedacht zu sein. Wohl weifs ich, dafs dieses Gebiet bis jetzt das Stiefkind der pädagogischen Wissenschaft war; aber gerade deshalb hätte es nach meiner Ansicht in einer Realencyklopädie nicht gar so reichlich vertreten sein sollen. Der Erziehungspraktiker wird sich nur selten in einer solchen Rats erholen und Rats erholen können, da jede Mafsregel der Zucht individualisierende Anwendung

bedingt; die Wissenschaft aber kann durch die vielen kurzen, von verschiedenen Autoren nach verschiedenen Gesichtspunkten verfafsten Arbeiten auch nicht viel gewinnen, wozu noch kommt, dafs bekanntlich auch die Festigkeit der psychologischen Grundlage der Lehre von der Zucht noch viel zu wünschen übrig läfst. Allerdings ist, von diesem Gesichtspunkte abgesehen, die betreffende Abteilung reich an ganz vorzüglichen Abhandlungen, wozu ich neben den praktisch wertvollen Arbeiten von Hug insbesondere die durch ihre Tiefe ausgezeichneten Aufsätze von Andreae rechne. Über Herrn Közle, dessen Ausführungen manches Kopfschütteln hervorgerufen haben, findet sich schon oben eine Bemerkung. Wie verlautet, hat ihn der Herausgeber neuerdings verabschiedet.

Mancher Artikel erscheint mir überflüssig, so der über »Arbeitsschulen«, der neben den teils schon veröffentlichten, teils in Aussicht stehenden Artikeln über »Erziehung zur Arbeit«, »Handarbeitsunterricht« u. dergl. offenbar nur dann einen Zweck hatte, wenn in ihm ausschliefslich die Anstalten behandelt wurden, in denen die Arbeit als Selbstzweck betrieben wird, also die »Beschäftigungsanstalten«, »Erwerbschulen« etc. Der Artikel beschränkt sich aber keineswegs auf diese und ignoriert überhaupt die prinzipielle Scheidung zwischen dem Betriebe der Jugendarbeit als Selbstzweck und demjenigen, welcher der Erziehung dienen will. Indessen wird der Autor, der die Sache nur oberflächlich kennt, dieser umfassenderen Aufgabe in keiner Weise gerecht. Auch die Artikel über »Briefmarkensammeln« (3 Spalten), über »Geburtstage« (3 Spalten) und einige andere würde ich ohne Schmerz vermissen.

Lücken habe ich wenige gefunden, die meisten auf geschichtlichem Gebiete. Das letztere ist begreiflich, da ursprünglich die Aufnahme geschichtlicher Arbeiten in die Encyklopädie nicht vorgesehen war. Für eine zweite Auflage würde ich die Berücksichtigung noch folgender Artikel vorschlagen: Aeneas Sylvius, Agricola (Rudolf), Alkuin, Alstedt, Andreä, Antoniano, Aristoteles, Augustinus, Basilius, Benediktinerschulen, Bonitz, Borromäus, Braun (Heinrich), Brüder des gemeinsamen Lebens, Curtman, Dittes, Dolz, Eisenlohr, Erasmus, Ernst der Fromme, Frohschammer, Gedike, Gerson. Übrigens sind die veröffentlichten Arbeiten aus der Geschichte der Pädagogik fast durchweg vorzüglich. Die knappen, inhaltsreichen Artikel von v. Sallwürk (Bacon, Bahrdt, Basedow, Campe, Fénelon), die gründlichen Arbeiten von Rausch über Francke und das Hallesche Waisenhaus, von Dietrich über v. Fellenberg, die umfangreiche »Geschichte des deutschen Schulwesens« von Nohle und vor allem auch Prof. Paulsens geistvolle Ausführungen über

»Aufklärung und Aufklärungspädagogik« verdienen besondere Hervorhebung. Befremdend wirkt es, wenn Willmann in seiner Arbeit über »Christliche Erziehung« Luthers gar nicht und der Reformation nur insofern gedenkt, als er die Güte hat, anzugeben, dafs die im 16. Jahrhundert erstehenden Schulen nicht nur innerhalb der katholischen »sondern auch auf den protestantischen Territorien« christlichen Charakter an sich getragen haben. Dieser Engherzigkeit gegenüber verdient besondere Anerkennung, dafs Prof. Knokes Arbeit über »Evangelische Pädagogik« auch den sonst von unsern Theologen arg verketzerten rationalistischen Pädagogen, wie Salzmann, Gerechtigkeit widerfahren läfst. Eine des Werkes unwürdige Arbeit ist Cassaus Aufsatz über »Fröbel«. Hoffentlich wird durch den Prof. Pappenheim übertragenen Artikel »Kindergarten« Ersatz geschafft.

Dafs der Herausgeber auch den neuesten Bewegungen auf pädagogischem Gebiete Beachtung schenkt, ergiebt sich aus einer ganzen Reihe von Themen, die erst in jüngster Zeit Besprechung finden. Ich nenne beispielsweise: Elternabende (Lomberg), Fabrikarbeit der Kinder (Winzer), Ferienkolonien (Grosse), Frankfurter Lehrplan (Th. Ziehen), Formenkunde (Zeifsig), Abschlufsprüfung (Menge), Durchführung der Klassen (Tews), Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen (Palmgren), Gesamtentwickelung und Einzelentwickelung (Capesius), Erziehung und Gesellschaft (P. Barth), Evolutionismus und Pädagogik (Hochegger), Einheitsschulverein (Hornemann), Fortbildungskurse an der Universität = *University Extension* (Rein).

Jedem Artikel folgt eine Übersicht über die bezügliche Litteratur. Leider sind diese Angaben durchaus nicht gleichmäfsig, wenn auch anerkannt werden mufs, dafs bei einzelnen Artikeln Musterhaftes geboten ist.

Mein Gesamturteil über das Werk geht dahin, dafs es bei allen Ungleichmäfsigkeiten und Unvollkommenheiten im einzelnen doch im ganzen die wärmste Empfehlung verdient. Es ist nicht ein Werk aus einem Gusse; doch gebührt dem Herausgeber die Anerkennung, dafs er, von wenigen Mifsgriffen abgesehen, es verstanden hat, die berufensten Kräfte zur Mitarbeit heranzuziehen. Das Werk hat von Lieferung zu Lieferung an innerer Vollkommenheit zugenommen. Möge es in der Schulwelt die Verbreitung finden, auf die es mit Recht Anspruch erheben kann!

Auf der Warte.

2.[1])

Die Schule auf dem VII. Evangelisch-sozialen Kongrefs.

Noch je zog durch die Pfingstwoche eine einigende und begeisternde Kraft. Auch aufserhalb der Gotteshäuser sammeln sich zur Pfingstzeit Leute mit starkem Glauben an eine grofse Sache, Leute voll von heiligem Eifer für die Verwirklichung hoher Ideale. Seit Jahrzehnten vereinigt die Pfingstwoche Tausende von deutschen Lehrern. Eine bedeutungsvolle Vereinigung tagt nun auch seit sieben Jahren in dieser Zeit. Es ist der Evangelisch-soziale Kongrefs. Derselbe war vom 27.–29. Mai l. Js. für diesmal nach Stuttgart gekommen. Was will dieser Kongrefs? Das sagt kurz, klar und inhaltsvoll die diesjährige Einladung: »In glänzenden Festen haben wir, dankbarer Freude und Begeisterung voll, in diesem Jahr die grofse Zeit, die uns ein geeinigtes deutsches Reich errungen, allüberall gefeiert. Aber kein ernster Patriot verhehlt sich, dafs mit der nationalen Einigung die grofsen Aufgaben unseres Volkes noch nicht gelöst, vielmehr erst für die neue Arbeit die Voraussetzung geschaffen, für die Lösung schwieriger Fragen die Bahn frei geworden ist. Als oberste und schwierigste dieser Aufgaben hat die geistige und wirtschaftliche Entwicklung uns die soziale Frage gestellt. Nur wenn alle lebendigen Kräfte der Nation zusammenarbeiten, wenn alle idealen Mächte im Volksleben erhalten und gestärkt werden, ist eine gedeihliche Lösung dieser Frage zu erhoffen. Die Überzeugung, dafs die Geschichte unseres Volkes den sittlichen und religiösen Grundsätzen des Evangeliums die oberste Stelle unter diesen idealen Mächten anweist, dafs nur ernste, ruhige, sachkundige Erörterung der wirklichen Lage und Aufgabe über unheilvolle Schlagworte und leidenschaftliche Erregung emporheben kann, hat vor sechs Jahren eine Anzahl evangelischer Männer zum Evangelisch-sozialen Kongrefs zusammengeführt. Der Evangelisch-soziale

[1]) 1. siehe Heft VII, S. 372 etc.

Kongrefs ist grundsätzlich unabhängig von jeder politischen oder kirchlichen Parteibestrebung und will auf dem gemeinsamen Boden evangelisch-sittlicher Überzeugung Gelegenheit zu sachlicher Belehrung wie zu freiem Gedankenaustausch geben. Er hat durch seine bisherigen Tagungen und durch seine Veröffentlichungen bewiesen, dafs er diesen Grundsätzen streng treu bleibt. Von Jahr zu Jahr hat sich die Teilnahme am Kongrefs gesteigert.«

An der Spitze des Evangelisch-sozialen Kongresses stehen berufene Leute, so die Nationalökonomen Prof. Adolf Wagner-Berlin, Prof. Max Weber-Freiburg, Prof. Schulze-Gävernitz-Freiburg, der Jurist Professor Sohm-Leipzig, die Theologieprofessoren Harnack und Kaftan-Berlin, ferner noch eine glänzende Reihe sozialpolitisch wirkender Männer aus allen Berufsständen. Hofprediger Stöcker, der Führer der Christlich-Sozialen älterer Richtung, ist jüngst aus dem Kongrefs ausgetreten; dagegen verbleibt im Kongrefs der Führer der jüngeren Christlich-Sozialen, Pfarrer Naumann in Frankfurt am Main. — Die Hauptreferate waren in diesem Jahr: 1. »Die soziale Wirksamkeit des im Amte stehenden Geistlichen, ihr Recht und ihre Grenzen« (Prof. Prediger Dr. von Soden-Berlin und Stadtpfarrer Planck-Efslingen); 2. »Der Handel, nationalökonomisch und ethisch beleuchtet« (Prof. Dr. Rathgen-Marburg); 3. »Die Arbeitslosigkeit und das Recht auf Arbeit« (Prof. Dr. Delbrück-Berlin. Die Spezialkonferenzen behandelten: 1. »Die Thätigkeit der Frau im Gemeindedienst« (Frau Geheimrat Lippmann Berlin); 2. »Nationale Wohnungsreform« (Fabrikant Lechler-Stuttgart).

Zur dritten Spezialkonferenz hatte Prof. Dr. Reim-Jena angemeldet: »Die Schule und die soziale Frage«. Der Referent beschränkte jedoch nachträglich das Gebiet, und so kam am 29. Mai zur Verhandlung das Thema:

Die politischen Parteien und die Schule.

Der Konzertsaal der »Liederhalle« war gefüllt mit einer stattlichen Zahl von Männern und Frauen. Vorwiegend waren wohl Süddeutsche anwesend. Sonderlich das Schwabenland war stark vertreten. Die Anzahl der Geistlichen war bedeutend. Das Thema hatte eine Reihe württembergischer, besonders auch Stuttgarter Lehrer angezogen. Es ging ein Zug warmer Teilnahme für die Schule durch die Versammlung. Das merkte man sonderlich an der Zustimmung zu den lehrerfreundlichen Ausführungen der Redner, wie sie oft und lebhaft gerade aus den Reihen der Geistlichen kam. Kurz zuvor war im württembergischen Landtag die Schulaufsichtsfrage aufgerollt worden, das Prinzip der Fachaufsicht anerkannt und die Einführung angebahnt worden. Die Aussprachen über diesen Punkt aus dem Munde der württembergischen Geistlichen haben also doppeltes Interesse: die Schwaben reden nicht nur, sie helfen

mit, dafs die Worte Thaten werden. Der Herr Referent hatte sich ein zeitgemäfses Thema gewählt. Der Streit um die rechte Schulverfassung führte mitten hinein in die Wogen der Gegenwart. Es ist ein Verdienst, die Schule mit überzeugenden Ausführungen auf ihr eigenes Gebiet zu verweisen und von dem Forum der unabhängigen pädagogischen Wissenschaft aus der Parteien Verdienste und Einseitigkeiten zu zeichnen. Möge das neue Jahrhundert dem deutschen Reich eine Schulverfassung bringen, aufgebaut auf den Prinzipien der Gewissensfreiheit und Selbstverwaltung. Neben dem Vortrage des Herrn Professors Rein wurde besonders die Rede des Herrn Pfarrers Naumann lebhaft begrüfst. Warmherziger hat wohl kaum ein Geistlicher vom Lehrerstand geschrieben, als Naumann es in der »Lehrernummer« der »Hilfe« that, die zu Pestalozzis 150. Geburtstage erschien. Dank und Vertrauen bekundete darum die rauschende Begrüfsung des tapferen Mannes. Dafs Herr Professor Rein für den evangelisch-sozialen Gedanken wacker eintritt, beweisen neben seiner Stuttgarter Rede auch seine Schulartikel in der »Hilfe«.

Den Vorsitz in der Versammlung führte Herr Stadtpfarrer Sandberger. In $^3/_4$ stündiger Rede führte der Referent, Herr Professor Dr. W. Rein, ungefähr Folgendes aus:

Die Erziehung gedeiht nur in friedlicher Atmosphäre, und darum sollte die Schule eine Werkstätte des Friedens sein. In der Gegenwart aber ist die Schule ein Kampfobjekt der politischen Parteien geworden. Die politischen Parteien vertreten Weltanschauungen. Diese stehen sich häufig diametral gegenüber, daher der Streit. Die Weltanschauungen suchen sich durchzusetzen; darum suchen die streitenden Parteien Einflufs auf die Schule zu gewinnen; sie erwarten, dafs die in ihrem Geiste erzogene Jugend die eigenen Reihen verstärke. Daneben läuft das ideale Motiv, durch Bildung und Gesittung das Glück des Volkes zu begründen. Ein festumschriebenes Schulprogramm hat keine Partei. Doch lassen sich aus allerlei Kundgebungen bestimmte Grundanschauungen herausschälen. Diese beziehen sich auf die Organisation des Schulwesens (Allg. Volksschule, Aufsicht usw.), auf den Lehrplan (Anschauungen über den Wert der Bildungsgüter), auf die Lehrerbildung und Lehrerstellung. Nach diesen Gesichtspunkten sollen betrachtet werden die Forderungen der Konservativen, des Zentrums, der Liberalen und Sozialdemokraten.

Die konservative Partei in ihrer scharfen Ausprägung im rechten Flügel der norddeutschen Gruppe, vertritt zwar, das ist ihr Ruhm, die Wertschätzung der Macht der religiösen Weltanschauung, fordert aber in auffallender Engherzigkeit für die Schule ein vorwiegend dogmatisches Christentum. Mit der Überschätzung des Dogmas geht Hand in Hand eine Unterschätzung

der Macht des Umgangs mit den idealen Persönlichkeiten der biblischen Geschichte. Auffallend ist auch die Anschauung dieser Partei, als könne durch die Schule die Volksentwicklung aufgehalten werden. Die Bildungsmittel sollen beschränkt bleiben. Die breiten Schichten sollen nicht über ihre Kreise gehoben, sollen nicht mit Unzufriedenheit erfüllt werden. Zucht steht höher als Bildung. Den Bildungsdrang zurückzuhalten, das ist aber ein unmöglich Ding. So wenig wir das Volk in einer materiellen, so wenig dürfen wir es in geistiger Beschränktheit lassen. Die Masse unwissend zu erhalten, um sie besser beherrschen zu können, das ist eine antike Auffassung, die durch das Christentum überwunden wurde. So denken die »Stützen der Kirche«. Die gleichen Forderungen stellt man auch an die Lehrerbildung. Auch die geistliche Schulaufsicht hält man fest von dem Standpunkt der historischen Entwicklung; die Schule sei eine Tochter der Kirche, ihr also untergeordnet, der Geistliche ist die natürliche Autorität des Lehrers, Schule und Lehrerseminare sind darum streng konfessionell, und der Religionsunterricht wird von der Kirche strenge überwacht. Die konservative Partei hat durch ihre Forderungen dazu beigetragen, dafs die Schule der Kirche, die Lehrerschaft der Geistlichkeit entfremdet wurde, ja sie hat manchen zu einer Abneigung gegen alles Religiöse gedrängt. Im Interesse der Kirche, im Interesse des Friedens liegt es, dafs die geistliche Schulaufsicht fällt. Der Lehrerstand erkämpft eine höhere Stufe seiner Stellung und wirtschaftlichen Lage. Dabei geschieht von der konservativen Partei alles, um die Lehrer in die Arme der Umsturzparteien zu treiben. (Bravo!) Es ist schmachvoll, wenn ein Mitglied des preufsischen Herrenhauses jüngst äufserte, 900 M. Jahresgehalt dürften für eine Lehrersfamilie zu hoch sein (Pfui!) Eine solche Gesinnung ist brutal! (Bravo!) Solche Leute nennen sich Vertreter des Christentums.

Das Zentrum besitzt ein hochkonservatives Schulprogramm. Das gesamte Bildungswesen soll vom Staate losgelöst und der Kirche überantwortet werden. Für die ganze Volksbildung von der Dorfschule bis zur Universität sorgt allein die Kirche. Die Lehrer stehen im Dienste der Geistlichkeit, sagt doch Windthorst auf dem Katholikentag 1887: »Die Schule gehört der Kirche ganz allein«.

Den Liberalen ist die Schule Sache des Staates. Ihre Forderungen sind im wesentlichen: Trennung von Schule und Kirche, Simultanschule, Fachaufsicht, unentgeltlicher Schulbesuch, freiere Lehrerbildung, soziale und finanzielle Besserstellung des Lehrerstandes, alles, um die Volksbildung auf eine höhere Stufe zu bringen. Dem Bildungsdrang des Volkes kommt sie durch Volksbildungsvereine, Lesehallen, Vortragskurse usw. entgegen. In

Illiberalismus verfällt die liberale Partei, wenn sie die Simultanschule als alleiniges und höchstes Ideal zwangsweise einführen will; sie ist ebenso illiberal wie die konservative Partei, die nur an der Konfessionsschule hängt.

Auch die Sozialdemokratie ist illiberal, wenn sie die zwangsweise Einführung der allgemeinen religionslosen Staatsschule fordert. Vollmar erhebt allerdings aufgrund des Freiheitsprinzips Widerspruch dagegen. Aufserdem decken sich die Forderungen der Sozialdemokraten vielfach mit dem Programm der Liberalen. Von einem Punkte des sozialdemokratischen Programms können wir aber besonders lernen, und dessen Ausführung würde der Gesellschaft wichtige Dienste leisten, es ist die Forderung der obligatorischen Fortbildungsschule bis zum 18. Lebensjahre. Redner begründet die Notwendigkeit einer Fürsorge für diese Entwicklungszeit eingehend. Heutzutage lasse man alles laufen und wundere sich schliefslich, wenn die Jugend der Sozialdemokratie anheimfalle. Der Staat ist rein mit Blindheit geschlagen. Er könnte viel Geld sparen, würde er den Hebel an der rechten Stelle einsetzen.

Alle Parteien haben Einseitigkeiten. Wir müssen aufserhalb der politischen Parteien den Versuch zu einer rechten Schulverfassung machen. Den Weg zum Frieden zeigt die unabhängige Pädagogik. Die Sache ist schwierig; mag die Kritik ihres Amtes walten. Vor allem müssen wir festhalten, dafs vier Faktoren an der Gestaltung des Bildungslebens beteiligt sind, von denen wir keinen ausschliefsen, von denen aber auch keiner die Überherrschaft allein führen darf. Das sind die Familie, die bürgerliche Gemeinde, die Kirche und der Staat. Bisher haben sich nur die beiden letzteren um die Schulherrschaft gestritten. Nur wo die Rechte der vier Faktoren anerkannt werden, kommen wir zu einer freien und friedlichen Schulverfassung. Es mufs mehr betont werden, dafs zunächst die Familie das ursprünglichste und natürlichste Anrecht in Sachen der Jugendbildung hat. Die bureaukratische Bevormundung darf die Familienrechte nicht antasten. Das Familienprinzip mufs die Grundlage der Schulverfassung sein. Nichts verträgt so wenig die Erstarrung und den Zwang als die Erziehung und die Schule. Wer Leben will, mufs Freiheit lassen. Dafs es an solchem frischen, freien Leben oft fehlt, hat vielfach die Bureaukratie verschuldet. Genossenschaften von Familien bilden eine Schulgemeinde, welche sich auf Gewisseneinigkeit und gemeinsame Lebensanschauung der Gemeindeglieder gründet. Es dürfen also ebensowohl Konfessionsschulen, als Simultan- und Dissidentenschulen gegründet werden. Der Staat mufs alle als öffentliche Schulen anerkennen. Daneben mufs auch einzelnen Personen, Familien und Familiengenossenschaften, soweit sie sich über ihre Erziehungsgrundsätze genügend ausweisen können, die

Errichtung von Privatschulen unter staatlicher Aufsicht erlaubt sein. Sämtliche Schulgemeinden erhalten das Recht der Selbstverwaltung. Die Kirche verzichtet auf jedes Recht, doch kann sie durch ihre Vertreter in den Schulvertretungen auf die Pflege und Entwiklung der Schulen Einflufs gewinnen. Nach innen erhebt sich also die Schule auf dem Boden der religiösen Gemeinschaft, nach aufsen auf dem Boden der bürgerlichen Gemeinde und des Staates. Der Staat führt die Oberaufsicht; er läfst durch pädagogisch geschulte Organe die Fachaufsicht führen. Eine völlige Verstaatlichung der gesamten Schulverfassung würde alle freie Bewegung und damit alles wahrhafte Leben unterdrücken. Die rechte Schulverfassung mufs sich auf den Prinzipien der Gewissensfreiheit und Selbstverwaltung aufbauen; sie allein ist wahrhaft volkstümlich, gerecht, freiheitlich, echt evangelisch.

Der Vortrag war des öfteren von Beifall unterbrochen. Besonders lebhaftes Echo hatte die scharfe Kritik an der konservativen Partei gefunden; auch die Forderung, dafs Schule und Kirche als zwei ideale Faktoren im Volksleben Hand in Hand gehen sollen, sowie die Forderung, dafs man doch endlich die Wünsche der Lehrerschaft anerkennen müsse, waren mit warmer Zustimmung begrüfst worden. Am Schlusse erhob sich langanhaltender Beifall.

Zum Worte hatte sich zunächst Pastor Ebert aus Hamburg gemeldet; er schlug die Brücke vom Hamburger Lehrertag zum evangelisch-sozialen Kongrefs. Er erzählt von den Versammlungen dort und von der Stimmung der Lehrer. In Hamburg sterben die Privatschulen erfreulicherweise aus. Erschüttert habe ihn eine Versammlung, in der Professor Lehmann-Hohenberg sprach; bei verschiedenen Parteien hat die Lehrerschaft Anschlufs gesucht, überall wurde sie enttäuscht. Nun wissen die Lehrer nicht mehr wohin. (Sehr richtig!) Viele Lehrer sind dem Egidyschen »Volksbund« beigetreten. Das ist eine glückliche Entwicklung; es ist eine Vorstufe zum evangelisch-sozialen Kongrefs. Betrübt hat mich der kirchenfeindliche Ton bei anderen Vorträgen; ich glaube, daran ist die Kirche und sind die Geistlichen vielfach selbst schuld. (Sehr richtig!) In den Städten ist die geistliche Schulaufsicht zu Ende, auf dem Lande mufs man für eine bessere pädagogische Bildung der Pastoren sorgen. Personen haben die Abneigung gegen die Kirche verschuldet. Man mufs sich besser verstehen lernen. Schmerzlich berührt hat mich der Widerspruch gegen das Dogma. (Bei näheren Ausführungen über die Bedeutung des Dogmas unterbricht ihn die Versammlung durch Widerspruch und Schlufsrufe.) Sehr sympathisch war mir ein Vortrag über Pestalozzi. In diesem Vater der Verlassenen sollen sich Lehrer und Geistliche wieder finden. Der Lehrerstand hat eine grofse Zukunft! (Beifall.)

Referent Prof. Dr. Rein: Die Lokalschulaufsicht mufs auch auf dem Lande fallen. Für eine pädagogische Ausbildung hat der Geistliche bei dem gegenwärtigen Stande der pädagogischen Wissenschaft keine Zeit übrig. Die technische Seite des Schulbetriebs kann nur der Fachaufsicht unterstehen. Nicht Aufsichtsbeamte braucht der Lehrer, sondern Leute, die ihn zu fördern wissen. (Lebhaftes Bravo!) Bezüglich des Dogmas handelt es sich darum, dafs dasselbe nicht überschätzt werde. In die Volksschule gehört der Unterricht in der biblischen Geschichte, das Systematische, der Katechismus gehört in den Konfirmandenunterricht. Das wird nach beiden Seiten fruchtbar sein. (Beifall.)

Nun spricht Pfarrer Schäfer aus Sperbach in der Rheinpfalz, der Vorsitzende der pfälzischen Arbeitervereine; er stellt sich klar und fest auf den Boden der Forderungen des Lehrerstandes: Mir erscheint es als Pflicht, dafs der Geistliche auf das Aufsichtsrecht verzichtet, weil die Schule ein zu wichtiger Faktor im Volksleben ist, als dafs die Aufsicht über dieselbe von ihm im Nebenamt versehen werde. Uns Geistlichen fehlt es dazu an Zeit und Vorbildung. Dem Lehrerstand gebührt das Recht auf Fachaufsicht. Wir treten bei den Gewerkschaften der Arbeiter ein für die Selbstverwaltung. Warum sollen wir es nicht bei dem Lehrer thun? Wir müssen es thun, damit Friede einziehe zwischen Geistlichen und Lehrern. Wir sind zu gemeinsamer sozialer Arbeit berufen. In der Pfalz stehen die Lehrer uns mifstrauisch gegenüber, bahnen wir dem Lehrer den Weg zur sozialen Bewegung. (Beifall.)

von Gerlach, Redakteur des »Volk« in Berlin, Organ der Christlich-Sozialen älterer Richtung: Ich bin mit dem Herrn Referenten grundsätzlich einverstanden. Wir Christlich-Sozialen stehen im schärfsten Gegensatz zu den Konservativen. Doch hat er sie in manchen Dingen zu scharf angepackt, die Liberalen hat er zu milde behandelt. Die nationalliberalen Bürgermeister und freisinnigen Stadtverordneten lassen auch viel zu wünschen übrig. In Berlin haben sie den Lehrern den Eintritt in die städtische Schuldeputation verweigert. Die liberalen Herren haben auch gegen die Kommissionsberatung des Lehrerbesoldungsgesetzes im Herrenhause gestimmt. Um des städtischen Steuersäckels willen haben sie mit den Konservativen die Aufbesserung verweigert und lassen die Lehrer in ihrer verzweifelten Lage. Wir Christlich-Sozialen wollen das nicht. Wir fordern nach dem Eisenacher Programm auch die Fachaufsicht. Das entspricht der Ansicht sehr vieler Geistlicher. Die Verquickung von Kirche und Schule schadet mehr, als sie nützt. Lehrer und Geistliche müssen sich als gleichberechtigte Personen gegenüberstehen. Für das Beste halte ich die völlige Trennung von Staat und Kirche und daher auch von Schule und Kirche, wie

es sich in einzelnen Kantonen in der Schweiz bewährt hat und womit gerade die kirchlichsten Kreise am meisten zufrieden sind. Wir fordern auch die Einheitsschule, wie sie Bayern hat. Der Satz, die Schule müsse die Sozialdemokratie bekämpfen, ist grundfalsch: das kann sie nicht, das darf sie nicht. Aber das dürfen wir fordern: die Schule soll sozial sein. (Beifall.)

Auf zur Rednerbühne steigt nun LehrerKözle von Cannstatt. Aber er spricht nur einige Sätze. Er will die Stellung des Dogmas in der Schule verteidigen! Man ruft Schlufs, und als er weiter sprechen will, widerspricht die Versammlung ganz entschieden. Der Vorsitzende, Pfarrer Sandberger: »Es ist der ausgesprochene Wille der ganzen Versammlung, dafs über diesen Punkt hier nicht verhandelt wird«.

Pfarrer Esenwein aus Langenbeutingen in Württemberg: Die Lehrerbesoldungsfrage ist eine soziale Frage ersten Ranges. Es ist ganz unverantwortlich, die Lösung dieser Frage immer wieder auf die lange Bank zu schieben. Hier mufs endlich einmal geholfen werden. Wenn wir Unentgeltlichkeit des Unterrichts fordern, so gilt das nur den Volksschulen. Bei den höheren Schulen müssen wir vom evangelisch-sozialen Standpunkt dagegen sein. Steuerkräftige Schultern müssen auch gröfsere Lasten tragen. Aufstrebenden Kräften aus unbemittelten Klassen müsse Unterstützung zu teil werden. Die Einheitsschule müsse die Schule der Zukunft sein als eine Folge der sozialen Entwickelung. Der wachsende soziale Geist wird sich seinen Körper bauen. Man kann die Schule nicht plötzlich durch Gesetz schaffen; sie wird später einmal einem allgemeinen Bedürfnis entspringen. Die höheren Schulen bedürfen einer gründlichen Reform; dieselben kranken an einem ästhetisch-aristokratischen, also antisozialen Charakter, entsprechend dem klassischen Zitat: »Mich ekelt vor dem elenden Pöbel«. Ich bin kein Barbar, der die Götterbilder zerschmeifsen will, aber ich halte es für eine dringende Aufgabe, dafs jenen Schülern, die zu den beherrschenden Klassen gehören, der evangelisch-soziale Geist kräftig eingepflanzt werde. Das wird man aber nicht erreichen durch Vermehrung der Religionsstunden, sondern durch pädagogische Ausbildung der Philologen. Noch wartet man auf die Errichtung von Lehrstühlen der Pädagogik an den Hochschulen. Die evangelische Pädagogik möge den rechten Geist bringen. (Lebhafter Beifall.)

Redakteur Schrempf in Stuttgart stellt sich als ehemaliger Lehrer und jetziges Mitglied der konservativen Fraktion des Württembergischen Landtags vor: Mir scheint, dafs der Herr Referent zur konservativen Partei nicht gehört. Er hat die Verhältnisse östlich der Elbe im Auge. Wir süddeutschen Konservativen teilen diese Anschauungen durchaus nicht. Unser

Ideal ist, dafs die Schule und die Kirche dem Volke dienen. Weder Kirche noch Schule sollen herrschen. Volksschule und Volksschullehrerbildung kranken an Überfüllung mit Fächern und Lehrstoff. Wir verlangen eine vertiefte Bildung. Das ist gut konservativ. Wir wollen eine gute Schule und sind durchaus lehrfreundlich. Wir haben auch kürzlich im Landtag selbständige fachmännische Schulbehörden geschaffen. Mit den Forderungen des Herrn Referenten bin ich ganz zufrieden. Ich habe mir gleich auf die Leitsätze die Notiz gemacht: Sehr vernünftig!« Die Familie ist der Hauptfaktor in der Schulverfassung, darum verlangen wir auch die Konfessionsschule. Für alle Parteien ist die Schule ein wertvoller Besitz. Möge sie allen nicht der Zankapfel, sondern der Augapfel sein. (Beifall.)

Pfarrer Naumann aus Frankfurt am Main wird, als er zur Rednerbühne geht, mit Bravo und Händeklatschen bewillkommt. Er drückt zunächst seine Befriedigung aus, dafs Herr Redakteur Schrempf eine so scharfe Grenze zwischen den nord- und süddeutschen Konservativen gezogen habe, und führt dann in der Hauptsache folgendes aus: Es ist ein altes Wort: Der preufsische Lehrer hat die Schlacht von Königgrätz gewonnen. Das wurde schon hinreichend kritisiert und zwar mit Recht. Mehr aber als auf dieser Art von Schlachtfeldern hängt bei den Kämpfen auf wirtschaftlichem Gebiet die Lösung unendlicher Schwierigkeiten von der Schule ab. Es kommt hier viel auf die geistige und sittliche Leistungskraft eines Volkes an. Wollen wir Deutsche eintreten in den Wettkampf der Völker, so brauchen wir eine möglichst grofse Zahl denkender Menschen. Darum müssen wir die Schule zu einem noch viel wirksameren Faktor machen, als sie heute ist. Hier ist der Punkt, wo die soziale Frage mit der Schule zusammenhängt. Das zeigt sich bei der deutschen Arbeiterbewegung. Dieselbe hat bis jetzt noch wenig greifbare Erfolge aufzuweisen. Das hängt damit zusammen, dafs in der grofsen Zahl von Arbeitern eine so geringe Zahl von Köpfen ist, die selbständig denken und die geistige Führung übernehmen können. Es ist darum ganz natürlich, dafs die Arbeiter alle Hände ausstrecken nach einer tüchtigen Schulbildung. Bildung hilft zu einem ganz anderen Auftreten. Bildung hilft zur Beschleunigung einer besseren Zeit. Darum müssen wir Christlich-Soziale für die Schule mit aller Lebhaftigkeit eintreten. Wir begreifen auch, dafs die deutsche Lehrerschaft Sympathien hat mit der deutschen Arbeiterbewegung, weil der Lehrerstand ein kämpfender, aufwärts strebender Stand ist. Während die Geistlichen im ganzen in annehmbaren Verhältnissen leben, müssen die Lehrer erst noch gewinnen und erkämpfen, sowohl an Achtung für ihren Stand und sozialer Stellung als an materieller Verbesserung ihrer Lage, und kämpfende

Truppen sympathisieren immer miteinander. Der Lehrerstand hat darum auch viel mehr Verständnis für die sozialen Kämpfe der Gegenwart als andere Stände. Ich zweifle darum nicht, dafs die Zeit kommen wird, wo die grofse Zahl der Lehrer mit der Bewegung der Volksmassen sich zusammenschliefsen wird. Aber auf welcher Grundlage? Die Lehrer werden sich nicht auf eine Weltanschauung stützen können, die auf materialistischer Grundlage ruht. Das können sie nicht, weil sie Pädagogen sind. Die Pädagogik verlangt eine Einwirkung auf Gemüt und Wille des Menschen. Der Materialismus sagt, der Mensch sei lediglich ein Produkt äufserer Verhältnisse. Dem gegenüber mufs der Lehrer festhalten an der Verantwortlichkeit des sittlichen Menschen. Er mufs mit seiner Arbeit herantreten an die lebendige, bildsame Seele. Er würde sein Amt erniedrigen, wollte er die materialistische Weltanschauung als die rechte anerkennen. Welche andere Grundlage des Sozialismus mufs also der Lehrer suchen? Gegenwärtig ist eine Kluft vorhanden zwischen Lehrerschaft und Kirche. Auf der Hamburger Lehrerversammlung wurden jene Stellen mit stürmischem Beifall begrüfst, die eine Abneigung gegen die Kirche kundgaben. Merkwürdigerweise wird aber immer wieder betont, dafs die Lehrer den Religionsunterricht um keinen Preis aufgeben wollen. Hier liegen die Verbindungslinien, die zusammenführen können, was durch persönliche Schuld und die Entwicklung der Dinge sich trennen mufste. So ist es selbstverständlich, dafs die geistliche Schulaufsicht fallen mufs. Das ist eine fast allgemein anerkannte Forderung. Es ist nur verwunderlich, dafs sie in vorgeschrittenen Ländern noch nicht verwirklicht wurde. Ein anderes aber mufs in der Schule bleiben lebendig und grofs, die eine Person: Jesus Christus. Er ist der grofse Mittelpunkt des Christentums, er ist auch das grofse ewige Vorbild der Pädagogik. Hier findet die deutsche Schule ihre Kraft, ihre innere Frische und Freudigkeit, um wahrhaft zu werden, was sie sein soll: eine ch istliche Schule. Wenn die deutsche Lehrerschaft das will, dann werden alle, die ernsthaft eintreten für das Wohl des Volkes, sich als Mitkämpfer und Brüder fühlen. (Langanhaltender stürmischer Beifall.)

Stadtpfarrer Traub von Stuttgart, der Verbandsvorsitzende der evangelischen Arbeitervereine Württembergs, drückt zunächst seine Verwunderung aus, dafs in der Pfalz die Lehrer von sozialer Mitarbeit sich fernhalten und berichtet, dafs in Württemberg sich gerade die evangelischen Lehrer bei sozialen Veranstaltungen z. B. in Arbeitervereinen gerne beteiligen und sagt weiter: Wir Pfarrer und Lehrer gehören zusammen. Darum ist dringend nötig, dafs alles aus dem Wege geräumt wird, was einer gemeinsamen Arbeit an unserem Volke hinderlich ist, es

mufs die geistliche Schulaufsicht fallen. Doch jetzt schon wollen wir uns näher treten und Hand in Hand gehen, Pfarrer und Lehrer, ein Volk, eine Kirche, eine Schule, christlich und sozial. Das walte Gott! (Lebhafter Beifall.)

Nachdem noch Gymnasialrektor Dr. Egelhaaf von Stuttgart gegenüber der »Herausforderung« des Herrn Pfarrers Esenwein das höhere Schulwesen verteidigt hatte, ergriff der Referent. Herr Professor Dr. Rein das Wort zur Schlufsrede. Er begrüfste die gesinnungsverwandten Ausführungen eines süddeutschen Konservativen und sagte dann: Im ganzen sind die Verhandlungen recht erfreulich. Es ergab sich eine grofse Übereinstimmung in den wesentlichen Forderungen des Lehrerstandes. Ich kann nur den einen Wunsch anschliefsen: Möge von diesen Gedanken etwas hinüberdringen in die Kreise, denen es möglich ist, in die Wirklichkeit überzugreifen, damit unsere Worte in Thaten umgesetzt werden. (Lebhafter Beifall und Zustimmung.)

Durch den Vorsitzenden befragt, gab dann die Versammlung ihrem grundsätzlichen Einverständnis mit den pädagogischen Anschauungen des Herrn Referenten einmütigen Ausdruck.

Es safs ein Friedensengel freundlich lächelnd neben dem Rednerpult, als die Geistlichen so schwertscharf für das Wohl der deutschen Volksschule und für das gute Recht der Volksschullehrer eintraten. Dann breitete der Engel seine Schwingen und hub an den Flug durchs deutsche Vaterland. Möge er Versöhnung tragen in Stadt und Land. Unser von inneren Kämpfen zerrissenes Vaterland braucht Leute, die »als lebendige Kräfte der Nation die idealen Mächte im Volksleben erhalten und stärken« helfen. Solche Helfer können und sollen die Geistlichen und die Lehrer sein. Als Mitkämpfer und Brüder sollen sie sich fühlen. Da müssen die feindlichen Brüder endlich Friede schliefsen. Doch Friede kann nur die Freiheit bringen! Möge der Evangelisch-soziale Kongrefs ein Markstein sein in der Geschichte der Lehrerbefreiung, ein Friedensdenkmal in unserem deutschen Volke!

Würzburg. —hl.

Die „Neuen Bahnen“ auf der Anklagebank.

I.

Zum ersten Male seit ihrem bald siebenjährigen Bestehen haben die »Neuen Bahnen« in diesen Wochen auf der Anklagebank gesessen. Freilich sind sie nicht von einem deutschen Staatsanwalte zur Verantwortung gezogen; ihr Ankläger war der österreichische Schulmann Herr Ed. Jordan in Wien, Redakteur der »Österr. Schulzeitung«.

Und welches Vergehens bezichtet man unsere Zeitschrift? Hören wir den Ankläger selber!

»Dr. Friedrich Dittes war noch nicht begraben und schon hat man seinen Namen geschäftlich ausgenutzt. Wir wissen aus dem persönlichen Verkehr mit dem Verstorbenen, dafs es sein Wunsch war, das »Pädagogium«, die von ihm geleitete Zeitschrift, seine wichtigste, in der letzten Zeit einzige Waffe in dem Kampfe, den er ja bis zum letzten Atemzug mit aller Energie gekämpft, möge mit ihm zugleich zu den Toten gehen; niemand solle es weiterführen, niemand das Werk unter diesem Namen fortsetzen. Dafs nun die Firma Klinkhardt die Adressen der »Pädagogiumsabnehmer« verkauft hat, hat uns peinlich berührt; dafs aber der Redakteur der »Neuen Bahnen« für sein Blatt den Titel »Pädagogium« — sagen wir — wählt, das finden wir einfach brutal! Mit dem Namen des jüngst verstorbenen, hochverehrten Pädagogen auf den Abonnentenfang auszugehen, angesichts der allseitigen Trauer über den Hingang des gefeierten Gelehrten das nackte Geschäftsinteresse hervorkehren, das können wir einem Buchhändler nicht verzeihen, wieviel weniger daher einem Lehrer, dem Redakteur der »Neuen Bahnen«. Wir hoffen, die deutsche Lehrerschaft werde auf dieses Unterfangen in der einzig richtigen Weise reagieren, und wir stellen zur Beurteilung des Falles folgende Thatsachen fest: 1) die Monatsschrift »Pädagogium« ist nicht aus Mangel an Abonnenten eingegangen, wie Frisch im »Österr. Schulboten« angibt. 2) Dittes schlofs das »Pädagogium« ab, als er nicht mehr selber redigieren konnte, und hatte weder die Absicht noch den Wunsch, die Monatsschrift durch einen anderen Redakteur fortführen zu lassen. 3) Dittes lehnte ganz ausdrücklich und entschieden auch den Wunsch des Verlagsbuchhändlers, den laufenden Jahrgang (das 2. Halbjahr unter einer anderen Redaktion oder nominell unter der alten

Redaktion vollenden zu lassen, ab. 4) Dittes hatte keine Kenntnis von der Abmachung der Verlagsbuchhandlung mit den »Neuen Bahnen«. 5) Die Annahme des Titels »Pädagogium« seitens der der »Neuen Bahnen« ist eben nur aus geschäftlichen Gründen erfolgt und dem Verleger wäre es unter andern Umständen sicherlich gleichgültig, ob den früheren Abonnenten des »Pädagogium« dieser Titel »liebgeworden« ist oder nicht. J.

So zu lesen in der »Österreichischen Schulzeitung«!

Heben wir aus dieser Anklage die Punkte heraus, die uns angehen, so ergiebt sich Folgendes:

1. Redakteur und Verleger der »Neuen Bahnen« sind durch Aufnahme des Nebentitels »Pädagogium« »auf den Abonnentenfang ausgegangen«; sie haben »das nackte Geschäftsinteresse hervorgekehrt«.

2. Erschwerend tritt hinzu, dafs sie dies gethan haben »angesichts der allseitigen Trauer über den Hingang des gefeierten Gelehrten«.

Auf Grund dieser Anklagepunkte wird der Antrag gestellt: »Wir hoffen, die deutsche Lehrerschaft wird auf dieses Unterfangen in der einzig richtigen Weise reagieren«, d. h. sie wird hoffentlich ein solches Blatt schleunigst vom Leben zum Tode befördern.

Um diesen Angriff möglichst wirkungsvoll zu gestalten, und ihm eine weite Verbreitung zu verschaffen, gab sich die »Österr. Schulztg.« die Mühe, Abzüge davon verschiedenen Schulblättern — wie vielen und welchen, weifs ich nicht — zu senden. Von den mir zugänglichen Blättern — es sind ungefähr 40 — haben nur vier Herrn J. den Gefallen gethan, den Angriff abzudrucken. Da ich die »Österr. Schulzeitung« nicht lese, mir aber bezeichnender Weise der Angriff nicht zugesandt war, so erhielt ich erst aus den deutschen Schulzeitungen Kenntnis von seinem Dasein.

Nun sind die »N. B.« noch reichlich jung, um so ohne weiteres auf den Antrag eines Herrn J. hin von der Bildfläche zu verschwinden. Es ist darum wohl selbstverständlich, dafs sie sich zur Wehr setzten, um ihr junges Leben möglichst zu retten. Da ich weder Namen noch Adresse des Redakteurs der »Österr. Schulztg.« kannte, so sandte ich zunächst den deutschen Schulblättern, welche den Angriff aufgenommen hatten, die folgende Abwehr:

Auf den unter der Überschrift: »Pietätvolle Geschäftsleute« veröffentlichten Angriff sehe ich mich gezwungen, Folgendes zu erwidern:

1) Wie aus dem Mai-Hefte der »Neuen Bahnen« deutlich zu ersehen ist, ist der Nebentitel: »Pädagogium« schon zu Lebzeiten Dr. Dittes für die »N. B.« aufgenommen, aber erst, nachdem nach Eingehen des »Päd.« der gröfste Teil der bisherigen Freunde dieses hervorragenden Blattes sich als Leser der »N. B.« eingefunden hatte, und meinerseits nur zu dem Zwecke, um auch äufserlich kund zu

geben, dafs die »N. B.« sich bemühen würden, den früheren Lesern des »Päd.« ihr bisheriges Organ möglichst zu ersetzen«. Nach Dr. Dittes' Tode ist von seiten der »N. B.« nichts weiter geschehen, als dafs ich einen pietätvollen Nachruf gebracht habe (Juni-Heft, S. 325 u. 326). Demnach charakterisieren sich die Vorwürfe des Herrn J., dafs ich »mit dem Namen des jüngst verstorbenen hochverehrten Pädagogen auf den Abonnentenfang ausgegangen, angesichts der allseitigen Trauer über den Hingang des gefeierten Gelehrten das nackte Geschäftsinteresse hervorgekehrt« habe, als Unwahrheiten. Da die Thatsachen für jeden offen zu Tage liegen, so kann ich Herrn J. den Vorwurf nicht ersparen, dafs er höchst leichtfertig vorgegangen ist.

2) Von den Absichten und Wünschen Dr. Dittes', die Herr J. auf Grund seiner persönlichen Bekanntschaft mit dem Verstorbenen feststellt, habe ich erst durch die Mitteilung des Herrn J. erfahren. Dafs ich darum pietätlos gehandelt habe, weil ich unter den obwaltenden Umständen einen den früheren Lesern des »Päd.« lieb gewordenen Titel als Nebentitel aufgenommen habe, bestreite ich auch heute noch ganz entschieden. In dieser Ansicht werde ich dadurch bestärkt, dafs ich hinsichtlich dieser Änderung wohl beistimmende Zuschriften erhalten habe, dafs aber nur eine gegenteilige Ansicht geäufsert ist, obwohl gerade in den letzten Wochen zwischen einer Anzahl von Freunden der »N. B.« und mir ein reger Meinungsaustausch über die weitere Ausgestaltung der »N. B.« stattgefunden hat, zu einer solchen Bemerkung also reichlich Gelegenheit gegeben war.

3) Aber selbst, wenn Herr J. der Ansicht war, dafs er mir aus der Annahme des Nebentitels einen Vorwurf machen durfte, so übersteigt doch die beleidigende Äufserung: »dafs der Redakteur der »N. B.« für sein Blatt den Titel Pädagogium — sagen wir — wählt, das finden wir einfach brutal«, das Mafs jeglicher berechtigten Kritik. Eine solche Kampfesweise richtet sich selbst.

Im übrigen darf ich einen Angriff, der sich auf Unwahrheiten aufbaut und vor persönlichen Beleidigungen nicht zurückschreckt, in aller Ruhe der Beurteilung der deutschen Lehrerwelt überlassen; er wird weder mir, noch den »Neuen Bahnen« schaden.

Crefeld, den 25. Juni 1896.

Johannes Meyer,
Herausgeber der »Neuen Bahnen«.

Inzwischen hatte ich auf mancherlei Umwegen Namen und Adresse des Redakteurs der »Österr. Schulztg.« erfahren und sandte ihm nun sofort dieselbe Abwehr, nur mit den Änderungen, dafs ich den ersten Satz unter No. 1 der Abwehr also fafste: »Wie aus dem Mai-Hefte der »N. B.« zu ersehen ist, ist der Nebentitel »Pädagogium« von den »N. B.« erst aufgenommen, nachdem etc.«, also die Worte »schon zu Lebzeiten Dittes'« strich, und dafs ich ebenso unter No. 2 den ganzen Satz: »In dieser Ansicht werde ich etc.« fortliefs. Beide Änderungen, auf den Rat eines Freundes vorgenommen, erfolgten in der Absicht, die Abwehr so knapp als möglich zu fassen: die Worte »schon zu Lebzeiten Dr. Dittes« waren überflüssig, weil der spätere Satz: »Nach Dr. Dittes' Tode etc.« dasselbe sagte, und der unter No. 2 gestrichene Satz gehörte, streng genommen, nicht zur Sache.

Anstatt die Abwehr, wie es seine moralische Pflicht gewesen wäre, seinen Lesern in der nächsten Nummer zur Kenntnis zu bringen, beehrte mich Herr J. bald darauf mit einem Briefe, der für den Schreiber so charakteristisch ist, daſs ich ihn hier zum Abdruck bringen muſs. Meine Bemerkungen beschränke ich auf das Notwendigste und füge sie, um Wiederholungen zu vermeiden und Raum zu sparen, direkt den betr. Sätzen bei.

Herr J. schrieb mir also:

Wien, 8. Juli 1896.

Euer Wohlgeboren!

Ihre Berichtigung ist ja längst durch unseren zweiten Angriff überholt, in welchem die Beweise dafür erbracht werden, daſs Sie u. Behrend den Titel Pädagogium trotz Ihres Versprechens als Nebentitel für die »N. B.« aufgenommen haben.[1]) Zudem ist Ihr Vorwurf, daſs unsere Anklagen auf Unwahrheit beruhen, ganz eigenartiger Natur: Wir sagen, Sie haben nach dem Tode Dittes dessen Namen geschäftlich ausgebeutet, und Sie sagen, daſs Sie das schon bei Lebzeiten desselben gethan.[2]) Weil Ihre »N. B.« erst nach dem Tode Dittes bei uns erschienen sind, zeihen Sie uns der Unwahrheit!?[3]) Ob es brutal ist, was Sie gethan, ist doch eine reine Gefühlssache; wenn Sie es zartsinnig nennen, kann ich nichts dagegen haben; wir nennen es hier brutal, wenn man gegen Männer wie Dittes in solcher Weise handelt, wie es Verleger und Herausgeber der »N. B.« gethan.[4]) Fehlt Ihnen das Verständnis für unser Gefühl, so haben Sie noch immer nicht das Recht, unsere Kampfesweise zu tadeln. Loben konnten wir Sie doch nicht, und Sie würden sicherlich jede tadelnde Bezeichnung Ihres Thuns als persön-

[1]) Es ist eine bodenlose Behauptung, daſs ich trotz meines Versprechens den Titel »Päd.« aufgenommen habe; ich habe nichts versprochen! Also wieder eine leichtfertig ausgesprochene Unwahrheit! Hinsichtlich des Versprechens des Herrn Behrend vgl. dessen unten erfolgende Erklärung.

[2]) Für jeden, der lesen kann und will, habe ich unter Nr. 1 meiner Abwehr festgestellt:

a) daſs ich überhaupt nicht den Namen Dittes geschäftlich ausgebeutet habe (vgl. die Sätze: »aber erst usw.« und: »meinerseits nur zu dem Zweck etc.«),
b) daſs ich es also auch nicht, was Herr J. in besonderer sittlicher Entrüstung hervorhob, angesichts der allseitigen Trauer um den Hingang des allseitig gefeierten Gelehrten gethan habe.

Und nun vergleiche man nochmals den Satz des Herrn J. Er enthält demnach eine völlige Entstellung meiner Worte, die um so schwerer wiegt, als, wie ich schon oben gesagt, die Worte »bei Lebzeiten Dittes« in der Herrn J. zugestellten Abwehr gestrichen sind, ein Miſsverständnis also gänzlich ausgeschlossen war.

[3]) Nicht bloſs deshalb, wie ich so eben festgestellt habe. Aber auch der Vorwurf, den Herr J. mit diesem Satze hat zurückweisen wollen, ist durchaus berechtigt. Bei nur wenigem Nachdenken konnte Herr J. als Redakteur wissen, daſs das Mai-Heft meiner Monatsschrift unmöglich nach Dittes' Tode die Änderung vorgenommen haben konnte. Aber er brauchte gar nicht nachzudenken; es war nichts weiter nötig, als daſs er sich vor seinem Angriff nur etwas orientierte; auf dem dem Mai-Hefte vorgeklebten Blatte, das diese Änderung begründet, steht ganz ausdrücklich: im April 1896. Weil Herr J. aber weder

liche Beleidigung« aufgefafst haben.[5])

Sie können meiner Meinung nach nichts besseres thun, als erklären, dafs es richtig ist, dafs Sie gegen Klinkhardts Wunsch den Titel »P.« gewählt, dafs Ihre diesbez. Nummer erst nach dem Tode Dittes hier eingetroffen, die nebensächliche Bemerkung unsererseits also keine Unwahrheit war, dafs Sie darauf ausgingen, die »P.« Abnehmer für Ihr Blatt zu gewinnen, die »Österr. Schulzeitung« also in allem Recht habe, dafs Sie aber, nun Sie Dittes Wunsch kennen, den Titel »P.« nicht weiter führen wollen. Das ist männlich, pietätvoll und würdig.[6])

Ergebenst

Ed. Jordan,
Redakteur d. »Österr. Schulzeitung«.
Wien, III. Streichergasse 10.

ein wenig nachgedacht, noch seine Augen aufgemacht hat, nenne ich sein Vorgehen mit vollem Rechte leichtfertig! Es ist doch die Pflicht eines jeden, sich vor einem solchen Angriff über die thatsächlichen Verhältnisse zu orientieren, und ich kann auch Herrn J. von dieser Pflicht nicht entbinden.

[4]) Herr J. kennt nur »brutale« oder »zartsinnige« Handlungen, ein drittes giebt es für ihn nicht. Nun, ich beneide ihn ob dieser Beschränktheit nicht, wie ich auch nicht glaube, dafs aufser ihm in Wien (»hier«) irgend jemand es brutal nennt, wenn man unbekannte Wünsche nicht berücksichtigt hat. Wien liegt doch noch nicht in Halb-Asien!

[5]) Herr J. hat nach seiner Meinung selbstredend das Recht, leichtfertige Unwahrheiten und persönliche Beleidigungen auszusprechen; ich habe aber natürlich nicht das Recht, eine solche Kampfesweise zu tadeln! Leichtfertig ist wiederum die Behauptung, dafs ich jede tadelnde Bezeichnung meines Thuns als persönliche Beleidigung würde aufgefafst haben.

[6]) Diese Ratschläge — ich weifs nicht, ob ich sie arrogant oder läppisch nennen soll — finden in dem Obigen ihre genügende Würdigung, so dafs ich mir jedes weitere Wort ersparen kann.

Da Erziehung und Lebensgewohnheiten mir verbieten, den gleichen Ton anzuschlagen, so antwortete ich Herrn J. kurz dahin, dafs sein Brief mir keinen Anlafs böte, auch nur eine meiner Behauptungen zurückzunehmen, und dafs ich, da meine Abwehr durch seinen zweiten Angriff keineswegs überholt sei, ihn nochmals ebenso dringend als höflich bäte, die Abwehr in der »Österr. Schulztg.« zu veröffentlichen.

Die Ausführungen in seinem obigen Briefe hat Herr J. später in einer öffentlichen Richtigstellung wieder ausgesprochen, die folgenden Wortlaut hat:

Wer eine schlechte Sache vertritt, vergreift sich gewöhnlich auch in den Mitteln hierzu; so auch der Redakteur der »Neuen Bahnen«, welche nun mit dem Nebentitel »Pädagogium« erscheinen. Unsere Vorwürfe gegen die Herren Behrend und Meyer sollen sich als »Unwahrheiten« charakterisiren, weil gesagt wurde, man sei mit dem Namen des verstorbenen Dittes auf den Abonnentenfang ausgegangen, während dieses — nach Meyers Geständnis — noch bei Lebzeiten des Dr. Dittes geschehen sei. Dr. Dittes wurde am 17. Mai d. J. zu Grabe getragen, Ende Mai kam uns, auf dem Buchhändlerwege jenes Heft der »Neuen Bahnen« in die Hand, welches den Nebentitel »Pädagogium« führt; das Datum, an welchem Herr Behrend oder Meyer den Titel auf den Umschlag der »Neuen Bahnen« geschrieben,

können wir ja nicht wissen; aber eines wissen wir, dafs mit dem Geständnisse, man habe schon bei Lebzeiten des Dr. Dittes den Titel seiner Zeitschrift — sagen wir — gewählt, der Pietätlosigkeit erst die Krone aufgesetzt wird. Wir wissen sehr genau, was Dr. F Dittes, wäre ihm ein Maiheft der »Neuen Bahnen« zu Gesicht gekommen, zu diesem Streben, seine Zeitschrift möglichst zu ersetzen, gesagt hätte. Eine Anerkennung für Herrn Johannes Meyer wäre es nicht gewesen.

Uebrigens ist es ein nutzloses Beginnen, mit jemanden über Dinge des Gefühls zu diskutieren; fühlt Herr Johannes Meyer nicht, dafs sein Unterfangen alle jene, die in Dittes ihren Lehrer und Meister verehrten, tief verletzen mufste, so können wir weiter nichts thun, als das bedauernd zur Kenntnis zu nehmen.

Wir hoffen auch nicht, dafs Herr J. Meyer nach unseren vorliegenden Ausführungen den gegen uns erhobenen Vorwurf der Unwahrheit und höchsten Leichtfertigkeit widerrufen werde; wir können auch gerne darauf verzichten, weil wir nicht im Zweifel sind darüber, auf wessen Seite Deutschlands Lehrer in dieser Frage stehen.« J.

Wer die Angelegenheit bis jetzt verfolgt hat, wird verstehen, wenn ich die Absicht hatte, nun zu schweigen. Ich war der Meinung, dafs ich einem Manne wie Herrn J. mit jedem weiteren Worte eine unverdiente Ehre erweisen würde. Erst die Ansicht meiner Freunde, ich wäre es mir schuldig, das Gewebe nochmals zu zerreifsen, hat mich noch einmal auf den Kampfplatz gerufen.

Ich habe also der »Päd. Ztg.«, die bis heute allein diese »Richtigstellung« gebracht hat, die folgende Erklärung eingesandt, der sie hoffentlich die Aufnahme nicht versagen wird:

Gegenüber der Richtigstellung des Herrn J. in Nr. 29 der »Päd. Ztg.« habe ich zu erklären:

1. Ich habe in meiner ersten Abwehr nachgewiesen, dafs ich
   a) überhaupt nicht mit dem Namen Dittes' auf den Abonnentenfang ausgegangen bin;
   b) es also auch nicht, was Herr J. besonders hervorhob, mit dem Namen des verstorbenen Dittes gethan habe.

Die beiden gegenteiligen Behauptungen des Herrn J., also auch die erste, obwohl Herr J. die Leser das Gegenteil glauben machen will, habe ich als Unwahrheiten bezeichnet und bezeichne sie auch heute noch als solche.

2. Wann Herrn J. das Mai-Heft zugegangen ist, ist völlig belanglos. Das diesem Hefte vorgeklebte Blatt, welches die Titeländerung begründet, trägt die Unterschrift: im April 1896. So wenig hat sich Herr J. vor der Abfassung seines Angriffes informiert!

Das habe ich leichtfertig genannt und nenne es auch heute noch so.

Ich bin also gar nicht in der Lage, die gegen Herrn J. erhobenen Vorwürfe der Unwahrheit und Leichtfertigkeit zu widerrufen.

Crefeld, den 20. Juli 1896. Johannes Meyer.

II.

Und nun zu dem schon erwähnten zweiten Angriff, den Herr J. in einem Abzuge seinem obigen Briefe beizulegen die Güte hatte und so zu meiner Kenntnis brachte. Er lautet:

Die Firma Julius Klinkhardt in Leipzig sendet uns bezüglich vorstehender Notiz eine ausführliche Darstellung des ganzen Sachverhaltes, aus welcher hervorgeht, dafs wir die Firma Behrend in Wiesbaden, die sich den Titel »Pädagogium« für die »Neuen Bahnen« angeeignet hat, richtig kennzeichneten. Die Firma Julius Klinkhardt stellt fest, dafs sie allerdings das Adressenmaterial des »Pädagogium« an »Behrend in Wiesbaden« verkauft,*) jedoch gegen die Absicht des Verlegers der »Neuen Bahnen«, als Nebentitel »Pädagogium« zu führen, protestirt und die Verhandlungen mit der Firma Behrend abgebrochen, bis diese am 24. März folgendes Telegramm an J. Klinkhardt sandte: »Um Differenzen mit Ihnen zu vermeiden, will auf Zusatztitel verzichten. Behrend.« Am 25. März wiederholte Behrend diese Zusicherung brieflich: »Ich wiederhole den Inhalt meines gestrigen Telegramms: Die »Neuen Bahnen« erscheinen weiter ohne Titeländerung«. Trotzdem setzte Behrend den Titel »Pädgogium« als Subtitel auf die »Neuen Bahnen«. Aus diesen Thatsachen geht mit genügender Deutlichkeit hervor, dafs unsere Anwürfe gegen den Verleger und Redakteur der »Neuen Bahnen« vollständig gerechtfertigt sind, denn es steht nun fest, dafs sie nicht nur gegen den Wunsch und Willen des verblichenen Dr. F. Dittes, sondern auch gegen den Willen des Verlegers des »Pädagogium« sich dieses Titels bedienen. Mehr braucht wohl die deutsche Lehrerschaft nicht zu wissen, um den »Neuen Bahnen« (samt Herausgeber und Redakteur) die verdiente Würdigung angedeihen zu lassen. Es ist ja überall in der Welt — nicht nur bei Kulturvölkern — üblich, die Wünsche der Gestorbenen heilig zu achten; soll gerade der vielgefeierte und verehrte Dittes auf dieses primitive Recht keinen Anspruch haben?!

J.

*) Einen anderen Vorwurf haben wir auch gegen die Firma J. Klinkhardt nicht erhoben. D. L.

Die letzten beiden Sätze der Notiz hat die »Preufs. Lehrerztg.« beim Abdrucke gestrichen. Das ist Kritik genug! Ebenso ist von dieser Zeitung nicht die Anmerkung gebracht. Wenn man in dem ersten Angriff des Herrn J. die Vorwürfe gegen Klinkhardt liest, liegen die Gründe für diese Streichung auf der Hand.

Herr Behrend hat diesen Angriff in folgender Erwiderung zurückgewiesen:[1])

Ich habe zu keiner Zeit weder den Namen Dittes geschäftlich ausgenutzt, noch mit dem Namen Dittes Abonnenten für die »Neuen Bahnen« zu fangen gesucht.

Zur Aufklärung diene folgendes: Am 7. März d. J. hat mir die Firma Julius Klinkhardt in Leipzig die buchhändlerische Kontinuationsliste des »Pädagogiums« gegen eine Vergütung von tausend Mark (da ich seiner Meinung nach in den »Neuen Bahnen« das dem Päda-

[1]) Da ich nicht wufste, ob Herr B. es überhaupt für nötig hielt, den Zeitungen eine Erwiderung zugehen zu lassen, habe ich sofort nach der erstmaligen Veröffentlichung des Angriffs in einer deutschen Schulzeitung, der »Päd. Ztg.«, dieser meinerseits eine Erwiderung gesandt, die ich den übrigen Zeitschriften, weil sie durch Herrn B.'s Entgegnung überflüssig wurde, nicht habe zugehen lassen und darum auch hier übergehe.

gogium am nächsten stehende Blatt habe« und »da es ihm verfehlt dünke, das Pädagogium ohne Dr. Dittes weiter erscheinen zu lassen, verzichte er (Klinkhardt) darauf«. Ich nahm Klinkhardts Offerte auf, wir wurden handelseinig, und im letzten Hefte des »Pädagogium« erschien ein empfehlender Hinweis auf das April-Heft der »Neuen Bahnen«, welches der Auflage des Pädagogiums beigefügt wurde, damit die Leser des Pädagogiums die »Neuen Bahnen« kennen lernen konnten. Das ist alles geschehen, als Dr. Dittes noch Redakteur des Pädagogium war. Von einer Verletzung der Pietät gegen Dittes durch dieses geschäftliche Verfahren kann also ebenso wenig die Rede sein, wie von einer geschäftlichen Ausnutzung des Namens Dittes oder gar von einem Abonnentenfang mit seinem Namen. Beides hätte Dittes wohl nie zugegeben. Weder zu Lebzeiten Dittes noch nach seinem Tode ist sein Name von mir behufs geschäftlicher Ausnutzung jemals genannt worden.

Was nun die Aufnahme des Zusatztitels »Pädagogium« betrifft, welche erfolgte, als die früheren Abonnenten des Pädagogiums sich in grofser Zahl den »Neuen Bahnen« zuwandten, so gebe ich gern zu, dafs bei mir geschäftliche Rücksichten dabei mitgesprochen haben, deren ich mich auch gar nicht zu schämen brauche. Es ist mein unbestreitbares Recht und schädige ich niemand, wenn ich nach Eingang des »Pädagogium« diesen Titel — noch dazu als Nebentitel — aufnehme. Ich habe es aber gethan hauptsächlich aus Rücksicht auf die neugewonnenen Leser und zwar zu Lebzeiten Dittes.

Die Annahme dieses Zusatztitels »Pädagogium« wäre jedoch sicher nicht erfolgt, wenn Klinkhardt mich nicht über die Wünsche Dittes völlig im Unklaren gelassen hätte.

Über eine Aufnahme des Nebentitels »Pädagogium« ist während der Verhandlungen zwischen Klinkhardt und mir überhaupt nicht die Rede gewesen, sondern nur über den Zusatz: **Neue Folge des Pädagogiums.** — Nachdem Klinkhardt anfangs nicht abgeneigt war, mir sogar die Aufnahme **dieses** Titels zu gestatten, lehnte er jedoch später ab mit dem Bemerken: »Den Zusatz mit dem Wortlaut: »Neue Folge des Pädagogiums« kann ich nicht bewilligen, da ich hierzu die Zustimmung des Herrn Dr. Dittes kaum erlangen dürfte«.

Ich habe mich gefügt, diesen Zusatz »Neue Folge des Pädagogiums« nicht aufgenommen und habe mein Versprechen gehalten.

Es ist also unwahr, dafs ich

1. gegen den Willen des Verlegers des eingegangenen »Pädagogium« den Nebentitel »Pädagogium« aufgenommen habe, und
2. gegen den Wunsch und Willen des verblichenen Dr. Fr. Dittes dasselbe gethan habe,

denn wie der Herausgeber der »Neuen Bahnen«, welcher den geschäftlichen Verhandlungen mit Klinkhardt völlig fern gestanden hat, und ich, als Verleger der »Neuen Bahnen«, es anfangen sollten, Wünsche eines Verstorbenen, die unbekannt waren, heilig zu halten, das wird wohl das Geheimnis des Herrn »J.« in der Österreichischen Schulzeitung sein. —

Ist mit diesem Herrn J. die deutsche Lehrerschaft wirklich der gleichen Meinung, dafs nämlich durch die Aufnahme des Nebentitels »Pädagogium« seitens der »Neuen Bahnen« eine Verletzung der Pietät gegen den früheren Herausgeber des »Pädagogiums« stattgefunden hat, dann trifft einzig und allein die Schuld hierfür die Firma Jul. Klinkhardt in Leipzig.

Wiesbaden, den 11. Juli 1896. Emil Behrend,
Verleger der »Neuen Bahnen«.

Von Herrn Jordan erhielt Herr Behrend auf die Einsendung der obigen Abwehr und das allerdings gemessene, aber durchaus sachliche Begleitschreiben die folgende Antwort auf offener Postkarte, die wiederum für den Schreiber charakteristisch ist:

Bei uns bedarf es weder eines Prefsgesetzes noch irgend welcher geschmackloser Drohungen mit dem Gerichte, weil wir ohnehin sehr genau wissen, was recht und billig ist. Bezüglich der Berichtigung des Herrn Johannes Meyer erlauben wir uns, an Sie die bescheidene Anfrage, ob Sie der gerichtliche Bevollmächtigte desselben sind, weil Sie auch dessen Berichtigung in die »Österr. Schulzeitung« hineindrohen wollen. Schliefslich diene Ihnen zur Kenntnis, dafs weder Ihre Berichtigung noch die des Herrn Meyer den Anforderungen unseres Prefsgesetzes entspricht, wir sie daher ohne weiteres zurückweisen könnten.

Wien, am 13. Juli 1896. Jordan.

Jede Bemerkung zu diesen würdelosen Auslassungen ist überflüssig! Wir müssen nun abwarten, ob und wann die Entgegnungen in der »Österr. Schulztg.« erscheinen werden.

Charakteristisch ist auch für Herrn J., dafs er bis zum letzten Augenblick nicht den Mut gefunden hat, vor dem pädagogischen Publikum seine Angriffe mit seinem Namen zu vertreten. Wer in so würdeloser Weise kämpft wie Herr J., der hat allerdings alle Ursache, das Licht der Öffentlichkeit zu scheuen.

Sehen wir uns nun noch einmal den Ankläger und seine Anklage an. Es ist ein Bild zum Erbarmen! Wir haben feststellen müssen, dafs er in diesem Streite

wiederholt die Unwahrheit gesagt hat,
wiederholt leichtfertig vorgegangen,
vor persönlichen Beleidigungen nicht zurückgeschreckt ist und
überhaupt von vornherein einen Ton angeschlagen hat, der eines gebildeten Mannes unwürdig ist,
klar ausgesprochene Worte entstellt,
moralische Verpflichtungen, wenn überhaupt, so erst auf wiederholte Aufforderungen erfüllt und
bis zum letzten Augenblicke aus dem sicheren Verstecke der Anonymität seine giftigen Pfeile geschleudert hat.

Und mit einem solchen Manne mufs man sich herumschlagen! Wenn Dr. Dittes noch lebte, er hätte alle Ursache, entsetzt auszurufen: »Gott behüte mich vor meinen Freunden!« Es ist wohl zu verstehen, dafs ich in diesen Tagen gefragt wurde, ob dieser Herr J. wirklich ernst zu nehmen sei, und ob er in der That Dr. Dittes nahe gestanden habe.

Ich habe jedes Wort dieses Artikels, für das ich die Verantwortung zu übernehmen habe, vor und nach der Niederschrift wiederholt aufs gewissenhafteste geprüft. Und da ich wohl weifs, wie leicht man in eigener Angelegenheit selbst dann, wenn

man sich aufs redlichste bemüht, niemandem, auch nicht dem Gegner, Unrecht zu thun, zu einer falschen Auffassung gelangt, so habe ich meine Ausführungen von einem durchaus ruhigen Kollegen auf ihre Richtigkeit hin nachprüfen lassen. Was ich geschrieben habe, werde ich darum jedem Angriff gegenüber aufrecht zu halten wissen.

Auf welcher Seite aber auch nach des Lesers Urteile in dieser Streitfrage das Recht liegen möge, so viel ist sicher, dafs Herr J. von Anfang an den Kampf in einer durchaus würdelosen Weise geführt hat.

Und somit übergebe ich Herrn J., um einen Gedanken aufzunehmen, den derselbe in diesem Streite mit Vorliebe variiert hat, der deutschen Lehrerschaft zur verdienten Würdigung.

* * *

Seit dem Bestehen der »N. B.« ist die Abfassung dieses Artikels die schwerste Arbeit gewesen, die ich für meine Zeitschrift geleistet habe. Ein ausgesprochener Feind jeder unfruchtbaren Polemik — es ist in sieben Jahren der erste Artikel dieser Art, den die »N. B.« bringen — würde ich auch diesmal geschwiegen haben, wenn es sich nur um meine Person gehandelt hätte. Wer an die Öffentlichkeit tritt, mufs solche Angriffe kalt lächelnd ertragen können, oder er mufs seine Hand vom Pfluge lassen. Aber es handelt sich hier um die »N. B.«, und da mufste ich reden! Wer da weifs, mit welchen Schwierigkeiten ein wissenschaftlich-pädagogisches Blatt zu kämpfen hat; wer da weifs, dafs selbst das »Päd.« schon auf dem Punkte gestanden hat, aus Mangel an Abonnenten einzugehen, so dafs sich die angesehensten deutschen Schulmänner in seinem Interesse mit einem Aufruf an die deutsche Lehrerwelt wandten: der wird es begreifen, dafs die »N. B.«, deren Herausgeber keinen »Namen« in die Wagschale zu werfen hat — ich sage das nicht in jener Bescheidenheit, die Goethe als die der Lumpe stigmatisiert hat, sondern, weil es so ist — ihr Schild rein bewahren müssen, um nicht vom Schicksale ereilt zu werden, wenn ich auch mit Dank gegen die deutsche Lehrerwelt bekennen darf, dafs wir zu besonderer Klage nie Veranlassung gehabt haben — im Gegenteil!

Ich habe von Anfang an der Aufnahme des Nebentitels »Päd.« sehr kühl gegenübergestanden. Nach meiner Ansicht macht nicht der Titel das Blatt, sondern der Geist, der in ihm lebt. Wenn deshalb Herr J. mir brieflich den Wunsch Dr. Dittes' mitgeteilt oder wenigstens in seiner öffentlichen Besprechung der Angelegenheit mir nicht so unqualifizierbare Vorwürfe gemacht hätte, so würde ich in voller Seelenruhe erklärt haben: Unter diesen Umständen fällt der Titel wieder. Jetzt aber, nach solchen Angriffen, erkläre ich ebenso bestimmt: So lange ich die Ehre haben werde, die »N. B.« zu redigieren, wird die Bezeichnung

»Pädagogium« nicht wieder vom Titelblatt verschwinden! Die »N. B.« werden ihn auch fernerhin führen — trotzdem und alledem! Ja, wenn Herr Behrend jetzt seinen Antrag erneuern sollte, für unser Blatt den Titel »Pädagogium« als Haupttitel aufzunehmen, weil sein jetziger Titel dem Inhalte nicht mehr entspräche, — eine Titeländerung überhaupt regte Herr Behrend schon vor Jahresfrist bei mir an — ich weifs nicht, ob ich heute noch widersprechen werde. Es hat alles seine Grenzen, und ich bin gewohnt, wenigstens anständig behandelt zu werden. Herr J. mag dann meinetwegen Himmel und Hölle gegen die »N. B.« in Bewegung setzen; ich habe nichts dagegen. Er hat sich selber so gründlich gekennzeichnet, dafs seine Worte auf vernünftige Leute, und das sind glücklicherweise die deutschen Lehrer, gar keine Wirkung mehr ausüben, höchstens die entgegengesetzte von der, welche er anstrebte. (Nachschrift, bei der Correctur hinzugefügt: Beweise für diese Behauptung habe ich gerade in diesen Tagen mehrfach erhalten.)

Und nun noch ein kurzes Schlufswort! Der Titel »Pädagogium« bleibt. Er soll mir eine Erinnerung sein, soweit meine Pflichten gegen Amt und Familie es gestatten, stets alles aufzubieten, die »N. B.« auf der Höhe zu erhalten, die sie nach dem Urteile kompetenter Fachmänner einnehmen, ja, soweit es in meinen Kräften steht, sie immer mehr zu vervollkommnen. Er soll mir aber auch eine Mahnung sein — und bei meiner Charakteranlage habe ich diese Mahnung besonders nötig, — nicht von jedem die Kollegialität zu erwarten, die auszuüben für mich stets selbstverständlich gewesen ist und auch fernerhin sein wird!

Ob dies mein letztes Wort in dieser Angelegenheit sein kann, hängt nicht von mir ab. Ich darf aber aussprechen, dafs ich die geehrten Leser der »N. B.« nur dann weiter behelligen werde, wenn es durchaus nötig sein sollte. Die Angelegenheit ist wirklich nicht so bedeutungsvoll, dafs ihretwegen noch mehr Tinte unnütz verspritzt werden müfste.

Crefeld, den 20. Juli 1896.

Johannes Meyer.

Chronik.

Der Kampf um die Schule.

— Aus Bayern wird ein kräftiger Vorstofs des katholischen Klerus gegen die Lehrervereine gemeldet. Die »Pfälz. Lehrerzeitung« veröffentlicht ein vertrauliches Rundschreiben der Konferenz der katholischen Geistlichkeit des Kapitels Landau an »sämtliche Lokal- und Distriktsschulinspektoren der Pfalz«, worin zur Unterzeichnung einer Eingabe an die königliche Regierung der Pfalz aufgefordert wird, um diese zum Einschreiten gegen das »die Schule und Kirche gleichmäfsig schädigende Treiben des Pfälzischen und Bayerischen Lehrervereins« zu veranlassen. Das Schriftstück strotzt von Unrichtigkeiten, Übertreibungen, Entstellungen und Verdächtigungen. Es zitiert aus dem Zusammenhang gerissene Äufserungen von Rednern auf Lehrerversammlungen und aus Artikeln in Lehrerzeitungen, um die Kirchen- und Staatsgefährlichkeit der Lehrervereine und ihren Zusammenhang sowohl mit dem »kulturkämpferischen Liberalismus«, wie »mit den sozialdemokratischen Umsturzparteien, deren antikirchlichen Forderungen bezüglich der Schule sich stets zu decken pflegen«, zu beweisen.

— Die englische Regierung hat die bereits mit einer bedeutenden Mehrheit im Unterhause angenommene Unterrichtsbill, welche den konfessionellen Privatschulen gleiche Behandlung hinsichtlich der Staatszuschüsse wie der Staatsschulen zugesichert hätte, plötzlich zurückgezogen.

Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

— Auf dem am 20. Juni in Bochum abgehaltenen westfälischen Städtetage erregte die Erörterung der Schulaufsicht und Lehreranstellung besonderes Interesse. Bezüglich der letzteren besteht, wie Oberbürgermeister Schmieding-Dortmund ausführte, für die gröfseren östlichen Städte der Modus, dafs die Magistrate, Bürgermeister, Schuldeputationen die Lehrer wählen und die Regierung bestätigt, was den, mangels eines Volksschulgesetzes, sich hier und da in Verfassung und allgemeinem Landrecht findenden Bestimmungen entspricht. In Westfalen haben die Gemeinden nur das Präsentations-

recht und auch das ist nicht überall, während die Regierung, oft ohne Rücksicht auf die Wünsche der Gemeinde, die Lehrer anstellt. Der Wunsch des Städtetages geht dahin, den Gemeinden das Wahlrecht zu geben und diese Anschauung soll bei der Vorlage eines neuen Volksschulgesetzes zum Ausdruck gelangen. Bezüglich der Schulaufsicht wurde das allzu starke Eingreifen der Oberbehörde in die Schulinterna beklagt und gewünscht, dafs den Gemeinden freiere Hand gelassen werde.

— Der Ausschufs des katholischen Lehrervereins in Württemberg hat den Mitgliedern dieses Vereins die Frage vorgelegt: Sind Sie für Zulasssung der Lehrer zur Bezirksaufsicht?. Die Abstimmung sollte geheim geschehen, um eine ungefälschte Meinungsäufserung zu sichern. Nach den bisher eingelaufenen Nachrichten haben 295 Lehrer gegen und nur 144 für die Zulassung gestimmt. Ein Schnitt ins eigene Fleisch!

— Die Aufwendungen der Stadt München für Schul- und Bildungszwecke beträgt mit Einschlufs der Mietanschläge für Schullokalitäten jährlich 4 Millionen Mark.

— Die anfangs Juni veranstaltete Probe-Einschreibung für die achten Mädchenklassen in München hat die ganz unerwartete Zahl von 630 Mädchen ergeben, so dafs mindestens 13 derartige Klassen im kommenden Jahre zu errichten sind.

— Die Errichtung von achten Schulklassen zum freiwilligen Besuche für Mädchen ist nach den Vorschlägen der Stadtvertretung in Nürnberg ebenfalls genehmigt worden.

In Berlin ist die Stadtverordnetenversammlung über die Petition der Rektoren um Gleichlegung der Ferien an den Gemeindeschulen mit denen der höheren Lehranstalten zur Tagesordnung übergegangen.

— Professor Carnelly in Schottland hat gefunden, dafs die Beschaffenheit der Schulluft nicht nur von der Umgebung der Schulgebäude, sondern auch von der Reinlichkeit der Kinder abhängt. Bei reinlichen Kindern waren in einem Liter Luft 63, bei unreinlichen 159, in sauberen Räumen 85, in unsauberen 139 Bakterien, ferner bei den jüngsten Kindern 167, auf der nächsten Stufe 146, dann weiter 106, 76, 69, 68, 51 Bakterien vorhanden.

— Der Breslauer Magistrat hatte sich betreffs der Verteilung der Schulunterrichtsstunden an die schlesische Ärztekammer mit dem Ersuchen um ein Gutachten gewendet. Geheimrath Prof. Dr. Förster sprach als Referent der Kammer sich dahin aus: es bestehe immer noch eine Überbürdung trotz einiger Besserungen. Man müsse eine Herabsetzung der wöchentlichen Unterrichtsstunden auf 24 und eine Verlängerung der Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden verlangen. Die Turnstunden seien nicht als Erholungsstunden zwischen oder unmittelbar nach den Unterrichtsstunden anzusetzen; der Unterricht solle auch im Sommer erst um

8 Uhr beginnen, und zwar deshalb, weil die Schüler, die einen acht- bis neunstündigen Schlaf brauchen, naturgemäfs im Sommer später schlafen gehen als im Winter.

Unterrichts- und Erziehungsfragen.

— Das norwegische Odelsthing nahm mit 46 gegen 39 Stimmen ein Amendement zum Artikel 3 des Gesetzes für höhere Schulen an, wonach die lateinische Sprache als Unterrichtsgegenstand vom Gymnasium ausgeschlossen wird.

— Das Repräsentantenhaus in Washington beschlofs mit 196 gegen 26 Stimmen den Ausschlufs der Einwanderer, welche nicht lesen und schreiben können.

— In dem Meckl. Schulbl. ist die Frage behandelt worden: Ist es wünschenswerth, dafs in unseren mecklenburgischen Landschulen wöchentlich eine Stunde in der Naturkunde unterrichtet wird?« So kann man auch nur in diesem Lande noch fragen.

— Seit einiger Zeit hat sich auf Anordnung der städt. Schuldeputation in Berlin eine Umwandlung des Handarbeitsunterrichtes in den Berliner Gemeinde-Mädchenschulen vollzogen. Während derselbe früher hauptsächlich als Einzelunterricht ertheilt wurde, wird jetzt die auch in vielen anderen Städten bevorzugte Methode des Massenunterrichts angewendet.

— Nach einer privaten Statistik der »Voss. Ztg.« hat der hauswirthschaftliche Unterricht in Deutschland rasch an Verbreitung gewonnen. Er ist z. B. eingeführt in 82 Städten, die demnächstige Einführung ist in 21 in Aussicht genommen. Von den gröfseren Gemeinden haben hauswirthschaftlichen Unterricht: Aachen, Barmen, Berlin (6 Gemeindeschulen), Breslau, Bromberg, Cassel, Chemnitz, Darmstadt, Dresden, Düsseldorf, Elberfeld, Erfurt, Essen, Frankfurt a. M., Hannover, Karlsruhe, Kiel, Köln, Königsberg, Leipzig, Lübeck, Mannheim, Magdeburg, Posen, Potsdam, Wiesbaden, Zittau, Zwickau. Die Kosten werden in Sachsen und in Süddeutschland vorwiegend von den Gemeinden aufgebracht, in Preufsen dagegen von den Vereinen, meist mit erheblichen Unterstützungen aus Gemeindemitteln. Die gröfsten Aufwendungen machen Chemnitz (8200 M) Karlsruhe (6000 M) und Köln (3800 M).

In Neu-Ruppin ist seitens des Gymnasiums für die Tertia und Quarta zwecks Erteilung von Radfahrunterricht durch die Turnlehrer an die Schüler je ein Fahrrad angeschaft worden. Auch ein Unterrichtsgegenstand der Schule!

— Das Züchtigungsrecht der Lehrer ist neuerdings vom Herzoglichen Konsistorium in Braunschweig neu geordnet worden. Nach den jetzigen Bestimmungen sind den Lehrern und Lehrerinnen körperliche Züchtigungen von Mädchen und schwächlichen Knaben nicht gestattet. In den Knabenklassen dürfen Züchtigungen nur bei groben Vergehen, niemals wegen blofsen Unfleifses eines Knaben

vorkommen und nur, wenn alle übrigen Strafmittel erschöpft sind. Zum Schlagen ist nur ein mäfsiger, nicht zu biegsamer Rohrstock gestattet, der für gewöhnlich im Klassenschranke verschlossen aufbewahrt werden mufs. Über jede körperliche Züchtigung ist eine bezügliche Bemerkung mit ausdrücklicher Bezeichnung der Ursache der Bestrafung in das Klassenbuch einzutragen. Das Schlagen an den Kopf, sowie das Schlagen mit dem Lineale, das Zupfen an den Ohren oder Haaren und die Anwendung eines ähnlichen Strafmittels ist verboten.

— Der Hauptlehrer Veith in Klausthal (Hannover) hat 1. einen Distanzmesser und 2. einen Apparat zur geometrischen Aufnahme einer Gegend erfunden, welche Apparate auch für die Schule wichtig werden können. Der Erfinder versichert, dafs zur Feststellung der zu einer Heimatkarte erforderlichen Punkte mittels der genannten Apparate kaum eine halbe Stunde Zeit erforderlich sein würde.

Wohlfahrtsbestrebungen und Schenkungen.

— Eine Verordnung über die Behandlung jugendlicher Verbrecher unter 16 Jahren in den Strafanstalten hat in England der Minister des Innern erlassen. Fortan sollen sie völlig von den erwachsenen Verbrechern abgesondert gehalten werden. Bei den körperlichen Übungen, beim Unterricht und in der Kirche solle jede Berührung mit den alten Sträflingen vermieden werden. Der jugendliche Verbrecher soll nicht auf einer Pritsche schlafen und ihm soll gröfsere Freiheit in der Benutzung der Bücher der Gefängnisbibliothek gewährt werden. Nicht nur religiöse, sondern auch andere belehrende Bücher mögen ihm während seiner ganzen Strafzeit als Lektüre dienen. Soweit angängig, soll den jugendlichen Verbrechern ein Handwerk gelehrt werden, das ihnen nach ihrer Freilassung zu statten kommen kann. Auch sollen sie im Gartenbau beschäftigt werden. Turnübungen sollen zur Entwicklung des Körpers dienen. Sie dürfen besondere Besuche empfangen, wenn diese dazu geeignet erscheinen, sie sittlich zu heben. Über jeden Fall, wo eine jugendliche Person unter 14 Jahren in eine Strafanstalt aufgenommen wird, ist sofort dem Unterstaatssekretär des Innern zu berichten.

— Verschiedene preufsische Provinzialregierungen haben auf ministerielle Anweisung verordnet, dafs Arbeitgeber, die schulpflichtige Kinder während der Unterrichtsstunden beschäftigen oder die Beschäftigung solcher Kinder in ihrem Dienst während der Unterrichtssnnden durch ihre Aufseher, Gehilfen oder Arbeiter dulden, sofern nicht nach den Bestimmungen der Reichsprozefsordnung eine härtere Strafe verwirkt ist, mit Geldstrafe von 1 bis 30 Mk. bezw. mit Haft von 1 bis 14 Tagen bestraft werden sollen.

— Die K. Regierung in Oberfranken hat auf Grund eines einstimmigen Beschlusses des Kreismedizinalausschusses ein Rund-

schreiben an die Bezirksämter und Magistrate erlassen, in den Landvolksschulen für die Winterzeit trockene Fufsbekleidung (Filzschuhe) anzuschaffen, entweder auf Kosten der Schulkassen oder der Armenkassen.

— Aus Anlafs des 150jährigen Gedenktages der Geburt des grofsen Pädagogen und Jugendschriftstellers Joachim Heinrich Campe hat Frau Vieweg erklärt, dafs sie zur steten Erinnerung an den grofsen Toten ihres Hauses eine Stiftung mit einem Kapital von 20000 M. errichten werde, deren Zinsen der Unterstützung bedürftiger Seminaristen zu gute kommen sollen.

— Dem Wiener Volksbildungsverein sind kürzlich 20000 Dubletten der dortigen Universitätsbibliothek überwiesen worden. Die Bücher sollen den Wiener Volksbibliotheken eingereiht werden.

Stellung der Lehrer.

— Der Landesschulrat von Böhmen will künftig den Lehrern die Teilnahme an Ausstellungen, Kongressen, Lehrerversammlungen u. a. im Auslande nur noch auf Grund einer in jedem einzelnen Falle zu erbittenden Bewilligung seitens des Landeschefs gestatten.

— An der städt. höheren Mädchenschule in Bochum war die Direktorstelle mit dem Gehaltssatze des Normal-Etats ausgeschrieben. Es hatten sich dazu mehr als 100, gröfstenteils akademisch gebildete Lehrer gemeldet. Die Wahl fiel auf einen seminarisch gebildeten Rektor.

— Ein Gutsbesitzer in R. hat anläfslich einer Schulsitzung eine Lehrerin in Ausübung ihres Berufes beleidigt, indem er die Äufserung fallen liefs, »da könne jeder Hanswurst aufschreiben, übrigens sei sie eine seinem Kinde gehässige Lehrerin«. Damit er in Zukunft derartige Reden unterläfst, wurde er vom Schöffengericht zu Regen zu acht Tagen Gefängnis verurteilt.

Besoldung der Lehrer.

— In Bayern nahm die Kammer der Abgeordneten den Antrag Schubert an, der die Festsetzung eines Grundgehaltes für die Volksschullehrer verlangte, dessen Höhe derjenigen der nichtpragmatischen Beamten entspreche. In der Kammer der Reichsräte wurde jedoch dieser Beschlufs abgelehnt, dagegen der Ausschufsantrag angenommen, wonach die Regierung Erhebungen pflegen soll, in welcher Weise die gesetzlichen Bestimmungen über die Gehälter und Pensionen der Lehrer einer Revision zu unterstellen seien. Nach der Zusage des Ministers sollen Mafsnahmen zur Abhilfe erwogen werden, »insofern Mängel beständen«. Bayrischer Reichsrat und preufsisches Herrenhaus! Im übrigen wurden bezüglich der Pensionen und Unterstützungen eingesetzt: a) zur Belassung eines Drittels der zuletzt bezogenen Dienstalterszulagen im Pensionsfall 35,898 M., b) die Erhöhung der Unterstützungsbeiträge für Schullehrersrelikten um

11,232 Mk. und c) die Erhöhung der Position, um auch Lehrern, die vor dem 1. Januar 1896 pensioniert wurden, ein Drittel der Dienstalterszulagen zu belassen.

— Auf die seitens des Stadtverordneten Geheimrath Professor Dr. Dittenberger begründete Anfrage, ob nachdem das befürchtete Lehrerbesoldungsgesetz gefallen sei, nun baldigst eine Vorlage über die Verwendung der für das Jahr 1896/97 zu gunsten der Lehrerschaft der Stadt Halle zurückgestellten 80000 M. zu erwarten sei, erfolgte die Antwort, dafs gegenwärtig der geeignete Zeitpunkt noch nicht gekommen. Also wieder nichts!

— Die kleine Stadt Falkenstein in Sachsen hat ihre Lehrer so gestellt, dafs diese vor dem 26. Lebensjahre 1350 M., vom 26. Lebensjahre an 1500 M. und dann alle 3 Jahre eine Zulage von meist 150 M., vom 56. Lebensjahr an also 2800, dann vom 58. Lebensjahr an 2900 und vom 59. Lebensjahr an 3000 M. Gehalt beziehen.

— Seit dem 1. Jan. d. J. erhalten alle Volksschullehrer Belgiens ein Mindestgehalt von 1400 Franks (Wohnungsentschädigung mit einbegriffen) in den Gemeinden von weniger als 1500 Einwohnern und von 3200 Franks in den Gemeinden von über 100000 Einwohnern. Alle 4 Jahre steht den Lehrern gesetzlich eine Gehaltserhöhung von 100 Franks zu. Mindestgehälter können von den Gemeinden vermehrt, aber unter keinem Vorwande verringert werden.

— Die spanischen Provinzen schulden ihren Lehrern bis zum 31. Dezember 1895 8116355 Pesetas, das ist etwa 6½ Millionen Mark. In den südlichen Provinzen Malaga und Granada sind Ortschaften, die seit mehr denn fünf Jahren ihren Lehrern keinen Pfennig gezahlt haben, die nördlichen biscayischen Provinzen zahlen verhältnismäfsig am besten.

Bildung der Lehrer.

— Über die Aufnahmeprüfung bei den Schullehrerseminaren hat der preufsische Kultusminister durch eine Verfügung wieder das Verfahren angeordnet, nach dem die Prüfung eine Konkurrenz ist, das heifst aus der Zahl der Bewerber jedesmal die Besten ausgewählt werden. Den übrigen Bewerbern bleibt es überlassen, sich bei einem andern Seminar einer erneuten Prüfung zu unterwerfen. Seit 1888 galt die Anordnung, dafs ein absoluter Mafsstab angelegt werden sollte.

— Im zweiten Ausschusse der Kammer der Reichsräte führt der bayrische Kultusminister aus, dafs in nächster Zeit eine Verlängerung der Ausbildungszeit der Schullehrer nicht vorzunehmen sein dürfte. Ebenso sprach er sich gegen die obligatorische Einführung einer fremden Sprache in das Lehrprogramm der Seminarien aus, besonte jedoch, dafs gegen die fakultative Einführung keine Bedenken bestünden.

— Bei der letzten Rektoratsprüfung in Berlin bestanden von 13 Prüflingen 5.

Vereinsthätigkeit.

— Dem Deutschen Lehrervereine, der am 28. Dezember sein 25 jähriges Jubiläum feiern kann, ist nach dem vor kurzem veröffentlichten Jahresberichte am 1. Januar 1895 der Badische Landesverein mit 3500 Mitgliedern beigetreten, auch der Lehrerverein des Fürstentums Lübeck und verschiedene Mecklenburger Vereine haben sich angeschlossen, so dafs trotz aller Gegenströmungen ein Zuwachs von 6800 Mitgliedern zu verzeichnen ist und die gesamte Mitgliederzahl 62.200 beträgt. Der Verein gliedert sich in 30 Landes- und Provinzialvereine mit 2163 Verbänden. Nach dem Kassenabschlufs pro 1895 betrug das Vermögen 7504,55 M., das der Rechtsschutzkasse 5992,93 M., das der Feuerkasse 5441,33 M.

— Die Vereinshauskasse des Berliner Lehrervereins besitzt ein Vermögen von etwa 19000 M. und 32500 M. Spareinlagen der Mitglieder.

— Der Kultusminister hat dem Verein »Deutsches Lehrerheim« in Schreiberhau 10000 M. als einmalige Unterstützung bewilligt.

— Dem Thüringer Schulmuseum, das bereits über stattliche Sammlungen verfügt, wird ein dauerndes Heim geschaffen. Die Sammlungen sollen nämlich dem pädagogischen Universitätsseminar in Jena übergeben werden.

— Das deutsche Schulmuseum, das im Jahre 1876 eingerichtet wurde, ist inzwischen auf rund 20000 Bände angewachsen. Daneben verfügt das Museum über eine reichhaltige Sammlung von Lehrmittel. Der soeben erschienene Katalog der Sammlung enthält auf 304 Seiten eine vorzügliche Nachweisung der vorhandenen Bücherschätze. Er ist von A. Rebhuhn, dem langjährigen Verwalter der Bibliothek, mit Unterstützung freiwilliger Hilfskräfte zusammengestellt.

— Schon vor hundert Jahren hat die Lehrerschaft am Niederrhein hinsichtlich der Witwen- und Waisenversorgung den Weg der Selbsthülfe beschritten. 1796 wurde nämlich für die evangelischen Lehrer im ehemaligen Herzogtum Kleve, rechte Rheinseite, eine Witwen- und Waisenkasse ins Leben gerufen, die noch heute besteht und also ihr hundertjähriges Jubiläum feiern kann.

— Der Ausschufs des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes richtete an den Wiener Gemeinderat die Bitte um Überlassung des Festsaales und um einen Beitrag zu den Kosten für den Lehrertag. Beides war im Jahr 1886 gern gewährt worden; diesmal wurde beides versagt. Infolgedessen findet der Lehrertag nicht statt. Ging es denn wirklich nicht auch ohne den Gemeinderat?

— Der ungarische Unterrichtsminister hat zu den Kosten des heuer in Budapest stattfindenden Landes-Unterrichtskongresses einen Staatsbeitrag von 4000 fl. angewiesen.

— Der Wiener Lehrerhausverein zählte am Schlusse des letzten Vereinsjahres nahezu 5000 Mitglieder; sein Vermögen betrug 86040 fl., der von den Mitgliedern erzielte Rabatt 29916 fl.

Personal-Nachrichten.

— An die Lehrerschaft Deutschlands und Österreichs erläfst der Bundesausschufs des deutsch-österreichischen Lehrerbundes, unterzeichnet O. Katschinka und H. Jung einen Aufruf zur Errichtung eines Dittesdenkmals in Wien. Beiträge sind zu senden an Herrn Oberlehrer J. H. Holezabek, Wien IV, Alleegasse 44.

— Der Leipziger Lehrerverein ernannte Prof. Dr. Ludwig v. Strümpell, den verdienstvollen Nestor der deutschen Universitätspädagogen, den langjährigen Verteidiger des deutschen Schulwesens in Livland, den schaffensfreudigen Förderer der Erziehungswissenschaft und Unterrichtspraxis, den rührigen Pfadfinder auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Pathologie, den begeisternden Lehrer vieler Lehrer«, zu seinem Ehrenmitglied.

— Seminarlehrer Prof. Dr. Heid, langjähriges Vorstandsmitglied des Hessischen Landeslehrervereins, ist am 14. Mai gestorben.

— In Naumburg a. S. ist am 29. Juni im Alter von 83 Jahren Lehrer Ed. Teller gestorben, bekannt durch seine hervorragende schriftstellerische Thätigkeit, namentlich auf dem Gebiete der Pädagogik und der Naturwissenschaften.

— Fritz Harkort, dem besonders um Schule und Lehrer hochverdienten Abgeordneten, dem Kämpfer für Volksrecht und Volksfreiheit, der am 6. März 1880 starb, ist am 17. Juni in Hombruch bei Dortmund, seinem letzten Wohnort, ein Denkmal geweiht worden, bestehend aus einer Büste, die auf einem Granitsockel ruht. Bei der Enthüllungsfeier waren vor allem die Lehrervereine der Nachbarschaft vertreten.

— In Nr. 26 der Sächsischen Schulzeitung nimmt Herr Schuldirektor em. Lansky, der dieses Blatt nicht weniger als 46 Jahre geleitet hat, von seinen Lesern Abschied.

— In Frankreich ist der ehemalige Unterrichtsminister Jules Simon gestorben. Welch' hohe Bedeutung er der Volksschule beilegte, beweist sein Ausspruch: Das Land, das die beste Schule hat, ist das erste Volk. Ist es dies nicht heute, so wird es dies morgen sein .

— Lehrer M. Spanier in Magdeburg, seminarisch gebildet, ist auf Grund seiner Dissertation (Exegetische Beiträge zu Hieronymus Onomastikon) und nach bestandenem schriftlichen und mündlichen Examen von der philosophischen Fakultät in Bern zum Dr. phil. ernannt worden.

Litterarische Notizen.

— Kultusminister Dr. Bosse hat dem Seminar-Oberlehrer Prof. Fechner-Berlin den Auftrag gegeben, alle anläfslich der 150. Wiederkehr von Heinrich Pestalozzis Geburtstag erschienenen Schriften, seien es Broschüren, Bücher oder Vorträge, [illegible]estartikel, Gedichte etc., zu sammeln und die ganze Kollektion als besondere Abteilung der Bibliothek des Ministeriums einzuverleiben.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des Turnunterrichts.

Von **H. Schröer** in Berlin.

(Schlufs.)

J. Bollinger-Auer, Lehrer a. d. Töchterschule in Basel, Bewegungsspiele für Mädchen. Bearbeitet im Auftrage des Erziehungsdepartements des Kantons Basel. Verlag des Art. Institut Orell Füfsli, Zürich 1894. 96 S. 8° m. 34 Illustr. Preis Fr. 1,50.

Das Büchlein enthält eine Einleitung, in welcher allgemeine Belehrungen über die Bildung der Parteien, die wichtigsten Spielgeräte und das Fangen und Werfen der Bälle gegeben werden. Dann folgen I. 10 Spiele, die nur im Freien gespielt werden können, II. 16 Spiele, die im Freien und im Turnsaale auszuführen sind, III. 1 Spiel, das nur im Saale gespielt werden kann. Sind es auch nur 27 Spiele, die hier eine Darstellung finden, so gehört das Büchlein doch unzweifelhaft zu dem besten, was auf dem Gebiet der Spiellitteratur in den letzten Jahren erschienen ist. Und das will viel sagen; denn die neue Spielbewegung hat aufserordentlich befruchtend auf die Litteratur des Spielbetriebes eingewirkt und viel Gutes hervorgebracht. Die Auswahl, welche der Verfasser getroffen hat, ist eine recht glückliche. In welcher Gegend man auch das Büchlein zur Hand nehmen möge: das, was man nicht vermissen möchte, wird man darin finden. Die Darstellung der einzelnen Spiele ist eine gründliche, von reicher Erfahrung zeugende, anschauliche und trefflich gegliederte.

H. Schröer, Johannes Stangenbergers Spiele für die Volksschule. Gänzlich umgearbeitet und zum Gebrauch an niederen und höheren Lehranstalten eingerichtet. 6. Aufl. Mit 11 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig 1895, Julius Klinkhardt. 110 S. Preis geb. 1,20 M.

Seitdem J. C. F. Guts-Muths sein klassisches Werk: „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes“ herausgegeben hatte, war er Jahrzehnte hindurch so ausschliefslich das Vorbild für die Herausgeber von Spielbüchern, dafs ihre Spielanleitungen zu jenem Buche sich verhielten, wie etwa mehr oder weniger verwässerter Wein zu ungetauftem, edlem Rebensaft —: bald gut, bald minder gut geord-

nete Zusammenttellungen vieler Spiele mit einer meist völlig unzulänglichen Spielbeschreibung. Erst im Verlauf der jetzigen Spielbewegung, welche nicht allein tiefer ins Volk zu dringen beginnt, sondern auch bessere Spielmethoden hervorbringt, ist man zu der Erkenntnis gekommen, dafs man, ohne Überhebung und Impietät, in zwei Richtungen die bisherigen Bahnen verlassen müsse. Spielanleitungen dürfen erstens nicht mehr blofs möglichst kurze, dürftige, trockene Beschreibungen enthalten, sondern sie müssen den Gang jedes Spieles mit allen seinen Wechselfällen und Feinheiten anschaulich darstellen, und sie müssen zweitens die wertvolleren Spiele aussondern von der reichen Menge minder wertvoller oder bei unseren Schul- und Gesellschafts-Verhältnissen weniger brauchbarer Spiele, also eine engere Wahl treffen! Diese Richtung kam litterarisch in den »Turnspielen« etc. von Dr. Kohlrausch und Marten zum ersten Male (1883), in Bollinger-Auers »Bewegungsspiele für Mädchen« (1894) und vorliegender Neubearbeitung der »Spiele für die Volksschule« am entschiedensten zum Ausdruck. Ein oberflächlicher, die Spielidee wenig zur Entwickelung bringender Spielbetrieb vermag nicht so zu fesseln, wie das Eindringen in die Feinheiten des Spiels. Darum entspricht unserer Zeit eine Spielanleitung, welche die Jugend lehrt, wenige Spiele gründlich zu erfassen und mit Hingebung und Ausdauer zu betreiben. Spielbücher mit überreicher Auswahl und dürftiger Darstellungsweise haben wir genug; an solchen aber fehlt es noch, welche darauf ausgehen, demjenigen, der einer Anleitung bedarf, den lebhaften Gang des Spiels vor Augen zu führen, die Feinheiten zu zeigen, die Vermeidung von Fehlern nahezulegen, ein festes und logisches Regelwerk auszubilden« (Schröer im Vorwort). Die Zahl der von Schröer behandelten Spiele beträgt nur 45; die Auswahl berücksichtigte vor allem den körperlichen Übungswert der Spiele; auch darauf wurde gesehen, dafs die Spiele wenig Vorbereitungen und Hilfsmittel und keinen allzu kostspieligen Platz erfordern, dafs sie eine einfache und klare Spielidee, sowie leicht zu behaltende, aber feste Regeln haben, und dafs sie für die Beteiligung auch gröfserer Spielermassen sich eignen. Allgemeine Grundsätze über den Charakter der Spiele, das Verhältnis zwischen Turnen und Spiel, die Auswahl, die Methode des Betriebes, den Spielplatz, die Spielgeräte etc. gehen den Spielbeschreibungen als »einleitende Bemerkungen« voraus. Die Spiele sind im allgemeinen nach folgendem Schema behandelt: Name (die in verschiedenen Gegenden gebräuchlichen Namen eingeklammert), Zahl der Spieler, Spielgedanke und Vorbereitung, Ausführung und allgemeine Spielregeln (letztere ergeben sich aus dem vorgeführten Spielgange wie von selbst und sind immer an betreffender Stelle mit Sperrdruck und beziffert in den Text eingefügt), Fehler, abweichende oder besondere Spielregeln, Abarten des

Spieles, Anmerkungen. Methodisch sind die Spiele nach Verwandtschaft und Schwierigkeit aufsteigend geordnet und auf die Stufen verteilt. Rücksichtlich der Geschlechter eignen sich 14 Spiele vornehmlich für Knaben, 9 Spiele in erster Linie für Mädchen und 22 für Knaben und Mädchen gleich gut. Ein Nachtrag enthält einige Winke über die zur »Vorbereitung« gehörige Verteilung einzelner Spielaufgaben durch Auslosen und Abzählen nebst Abzählreimen, endlich einige Worterklärungen. Unter den 16 Spielen der I. Stufe befinden sich 10 Singspiele mit Noten und Liedertexten. Bei der II. Stufe tritt das Singspiel mehr zurück (unter 16 Spielen 4 Singspiele); die III. Stufe weist 13 Spiele auf, welche meist auch für Erwachsene verschiedenen Alters (Spielgesellschaften) geeignet sind.

Der Neubearbeiter des Büchleins gehört dem »Zentralausschufs zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland« an und erwarb sich seine Erfahrungen in langjähriger Praxis als Spielleiter gröfserer Schülermassen.

Dr. Victor von Woikowsky-Biedau, aufserordentliches Mitglied des Königl. preufs. statist. Bureaus, Das Bewegungsspiel in der Deutschen Volkshygiene und Volkserziehung. Sonderabdruck aus der »Zeitschrift des Königl. pr. stat. B.«, Jahrg. 1895. Leipzig 1895, R. Voigtländers Verlag. 63 Seiten. gr. 4°. Preis?

Diese ausgezeichnete Schrift — ihr Verfasser gehört gleichfalls dem oben genannten »Zentralausschufs« an — bietet eine Übersicht über den Stand des Bewegungsspiels, wie sie geradezu einzig dasteht. Der I. Abschnitt handelt vom Wert des Bewegungsspiels in Volkshygiene und Volkserziehung, der II. von der Geschichte desselben. Nun folgt der Hauptteil der Arbeit: eine Statistik, wie sie eben nur mit den Mitteln und Fähigkeiten eines wissenschaftlichen Instituts durchgeführt werden konnte. Die hingebende Liebe, mit welcher der Verfasser die mühsame Zusammenstellung gemacht hat, verdient Bewunderung.

Heinrich Schröer, Städt. Turnwart in Berlin, Die Stabübungen. Eine Darstellung derselben in Wort und Bild für Schulen und Turnvereine. Mit 100 Holzschnitten. Wien und Leipzig 1896, A. Pichlers Witwe u. Sohn. 130 S. 1,50 M.

Der Verfasser hat den Versuch unternommen, hinsichtlich der systematischen Durchdringung und Ordnung, der Zusammenfassung und übersichtlichen Darstellung des bisher von der turnerischen Gesamtheit erarbeiteten Übungsstoffes eine neue Grundlage zu schaffen, auch zugleich in methodischer Hinsicht durch stufenweis fortschreitenden Aufbau den Stabübungen, welche ja anerkannterweise so sehr geeignet sind, die Freiübungen zu beleben und interessanter und wirksamer zu gestalten, eine weitere Verbreitung namentlich im Schulturnunterricht zu verschaffen. Der Inhalt des Büchleins zerfällt in einen theoretischen und praktischen Teil. Im ersteren befinden sich folgende Kapitel:

Geschichtliche Einleitung, das Übungsgerät, die Griffarten oder Fassungen, Haltungen des Stabes, Übersicht der Stabübungen, die Aufstellung der Übenden, der Übungsbefehl, Auswahl der Stabübungen für Mädchen. Im praktischen Teil werden aus dem Gebiet des Stabdrehens, -schwingens, -stoſsens, -hebens, Haltungswechsels durch Heben und Senken, Drehen, Stoſsen und Schwingen, des Übersteigens und -spreizens und der Gemeinübungen mit kurzen und langen Stäben 45 methodisch geordnete, genau beschriebene und durch Zeichnungen erläuterte Übungsbeispiele, von den allereinfachsten bis zu den schwierigsten Übungen und Übungsfolgen fortschreitend, im Anschluſs an diese auch 50 Aufgaben, sowie zum Schluſs eine Verteilung des Übungsstoffes auf 4 Stufen geboten. Die Zeichnungen, auf die der Herr Verleger viele Mühe und Kosten verwandt hat, machen — ungeachtet einiger Figuren, welche den Verfasser nicht befriedigen — im ganzen einen sehr guten Eindruck.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Achenbach, Fritz, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Form. (XVIII, 98 S.) Hilchenbach, L. Wiegand. 1,60 M.

Backhaus, J. C. N., Lehr- und Übungsbuch d. englischen Sprache Ausg. B. 1. Teil. (VIII, 110 S.) Hannover, C. Meyer. 1 M.

Bleich, Gymnas.-Oberl. a. D., Vereinfachte deutsche Rechtschreibung u. richtige Aussprache. (42 S.) Berlin, M. Schildberger. 0,80 M.

Clafs, Prof. Dr. G., Untersuchungen zur Phänomenologie und Ontologie d. menschlich. Geistes. (VIII, 238 S.) Leipz., A. Deichert Nachf. 4 M.

Gerhardt, Ob.-Lehr., Osw., Über die gegenwärtige Gestaltung des höh. Schulwesens in Frankreich. (27 S.) Berlin, R. Gärtner. 1 M.

Henze, Wilh., Über die bevorstehende Reform der franz. Orthographie durch die Académie française. (23 S.) Berlin, R. Gärtner. 1 M.

Heilmann, Sem.-Dir., Dr. Karl, Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis. Unter Mitwirkung von Dir. Dr. Jahn. (73 S. m. 2 Fig.) Leipz., Dürrsche Buchh. 0,95 M.

Just, Dir., Dr. Karl, Märchenunterricht. 12 Volksmärchen in darstellender Form f. die Mütter und Lehrer der Kleinen (XI, 82 S.) Leipz., A. Deichert Nachf. 1,35 M.

Kornhas, Gymn.-Zeichenl., Alb., Das Zeichnen nach der Natur. Vorschläge zu einer Reform des Zeichenunterrichts an höh. Lehranstalten. Mit 61 Fig. u. 6 Lichtdruck-Taf. (32 S.) Freiburg i. B., Herder. 2 M.

Ufer, Bürgersch.-Rekt., Die Pflege der deutschen Aussprache in der Schule. (40 S.) Altenburg, O. Bonde. 0,60 M.

b) Aufsätze.

Bang, Schuldirektor, Das 1. Gebot. Beitrag zur christozentrischen Behandlung des Katechismus. (D. Schulpraxis 21—23.) Leipzig, E. Wunderlich.

Bobke, Georg, Darlegung verschiedener Konzentrationsformen und Beurteilung derselben hinsichtlich des Wertes. (Praxis der Volkssch. 5.) Halle a. S., Schrödel.

Erler, J., Zur Heimatkunde im ersten Schuljahre. (Praxis der Erziehungssch. 3.) Altenburg, Pierer.

Flügel, Otto, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. (D. Bl. f. erz. Unt. 22—25.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Franke, Dr. Karl, Sem.-Oberl., Das Für und Wider der Frickeschen Rechtschreibung. (Päd. Blätter 3.) Gotha, Thienemann.

Hartnack, Karl, In welchen Momenten des Unterrichts ist dessen sittlich bildende Kraft zu suchen? (Neue Westd. Lehrerztg. 8—10.) Elberfeld, Born.

Herberholz, Rektor, Richtlinien für die Behandlung eines Lesestückes. (Deutsche Schulpr. 23, 24.) Leipzig, Wunderlich.

Heydner, Georg, Vom Stoffgebiete des Lesebuches. (Leipz. Lehrerztg. 27, 28.) Leipzig, Otto Klemm.

Reishauer, Th., Die neueste Zeit im Geschichtsunterrichte der sächsischen Seminare. (Leipziger Lehrerztg. 30—32.) Leipzig, Otto Klemm.

Sachse, K., Die Lüge und die sittlichen Ideen. (D. Bl. f. erz. Unt. 26.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Spitzer, Zum gegenwärtigen Stand des Zeichenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der ein- und mehrklassigen Volksschulen. (Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer 17.) Stade, Pockwitz.



Neue Bahnen.

PÄDAGOGIUM.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 9. *September* 1896. **VII. Jahrg.**

Schweizerisches Volksschulwesen.

Von **Rudolf Dietrich** in Kandern (früher in Zürich).

(Schlufs.)

III. Die Volksschullehrer.

1. Weltliche und geistliche Lehrkräfte. Lehrer und Lehrerinnen. 2. Bildung der weltlichen Lehrkräfte. — 3. Anstellung (Wahl). — 4. Besoldung. Nebenbeschäftigung. — 5. Stellvertretung. Ruhegehalt. — 6. Vereinswesen.

1.

Etwa 4 % der Volks- (Kinder-, Primar-) Schullehrer sind geistlichen Standes, in stark überwiegender Mehrzahl »Lehrschwestern«. Diese bilden ungefähr 10 % sämtlicher Lehrerinnen. Die Kantone, in welchen die geistlichen Lehrkräfte vorherrschen, sind Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug. In Appenzell-Innerrhoden beschränken sie sich auf 40, in Wallis auf 14 %; vereinzelt wirken sie in den Kantonen St. Gallen, Graubünden, Tessin, Luzern. Die übrigen Kantone scheinen z. Z. geistliche Lehrkräfte nicht zu besitzen; mehrere, wohl die meisten lassen sie überhaupt nicht zum Schuldienst zu. Baselstadt begründet (1884) diesen Ausschlufs damit, »dafs die dem Staate zustehende Leitung des Unterrichts nicht vereinbar sei mit der Verwendung von Lehrkräften, welche als Mitglieder religiöser Orden und Kongregationen ihren geistlichen Obern zum unbedingten Gehorsam verpflichtet und ihrer ganzen Bildungsweise nach nicht geeignet sind, einen Unterricht zu erteilen, welcher sowohl im Interesse der geistigen Entwicklung und Schulung, als auch der nationalen republikanischen Erziehung der Jugend von den im Kanton Baselstadt bestehenden Schulen gefordert werden mufs«.

Es wurde vorhin bemerkt, dafs die Lehrschwestern den zehnten Teil der schweizerischen Primarlehrerinnen darstellen. Deren Gesamtzahl nun mag z. Z. 3400 sein; das bedeutet etwa 34.5 % aller (auf 9900 zu schätzenden) Primarlehrkräfte.

Die Verhältniszahl der Lehrerinnen wächst von Jahr zu Jahr bescheiden, aber stetig; 1890 war sie 33%. In den einzelnen Kantonen sind sie freilich sehr verschieden stark vertreten. Nidwalden hat nicht weniger als 80% Lehrerinnen, Obwalden 72, Neuenburg 70, Tessin 67, Schwyz 60, Genf 59, Zug 52, Uri 51, Waat 48, Wallis 46, Freiburg 43, Bern 41, Appenzell-Innerrhoden 40%. Man sieht: die Lehrerinnen werden aufser von den wälschen hauptsächlich von den katholischen und unter diesen in erster Linie von den Urkantonen (Lehrschwestern) bevorzugt. Baselstadt zählt z. Z. — die Zahlen schwanken natürlich — auf 100 Lehrkräfte nur 29 Lehrerinnen, Aargau 18, Luzern 17, Baselland 9, Solothurn und Zürich 8, St. Gallen 5, Thurgau und Schaffhausen 4, Appenzell-Aufserrhoden keine; im Kt. Glarus werden Lehrerinnen überhaupt nicht angestellt. Die meisten verheirateten Lehrerinnen finden sich in den Kantonen Genf (nahezu 40%), Waat, Bern (über 30%), Tessin (über 20%).

Aus unsern Zahlenangaben erhellt, dafs die Lehrerinnen keineswegs meist in städtischen Gemeinwesen wirken. Auch in Kantonen, wo sie verhältnismäfsig nur schwach vertreten sind, wie z. B. im Kt. Zürich, amten sie auf dem Lande, in ungeteilten Schulen (mit niedrigster Besoldung), und die Erfahrung hat gelehrt, dafs sie solchen schwierigen Stellungen gewachsen sind.[1])

2.

Die schweizerische Primarlehrerschaft weltlichen Standes wird z. Z. in 37 Anstalten ausgebildet,[2]) welche entweder ausschliefslich oder in einer ihrer Abteilungen der Lehrerbildung dienen. Die zweite Art vertreten die höheren kantonalen Mittelschulen zu Solothurn, Chur, Neuenburg, Genf und die ähnlichen Privatschulen in Zug und Schiers (Graub.). Hier empfangen also die künftigen Volksschullehrer ihre wissenschaftliche Ausbildung ganz oder teilweise gemeinsam

[1]) Über die Fähigkeit der Lehrerinnen hat sich in letzter Zeit Ed. Balsiger (Vorsteher der städt. Mädchenschule in Bern, früher Direktor des Lehrerseminars in Rorschach) eingehend ausgesprochen: vgl. seine Städtischen Schulfragen, Bern 1893.

[2]) Neuere Literatur: J. Kaufmann: Zur Lehrerbildungsfrage. Solothurn 1889. — C. Grob: Jahrbuch d. Unterrichtswesens 1890, S. 1—47. — Bericht über die Errichtung eines Lehrerseminars im Kt. Baselstadt, 1890. Ratschlag betr. die Einrichtung von Fachkursen zur Ausbildung von Primarlehrern [in Basel], 1892. — Die Frage der Verschmelzung des Lehrerseminars mit der Kantonsschule. Eingabe d. aargauischen Lehrerkonferenz und Bericht des Regierungsrates, 1891. — Botschaft des Regierungsrates des Kts. St. Gallen a. d. Grofsen Rat betr. Erweiterung des Lehrerseminars, 1894. Kommissionalbericht dazu, 1895.

mit denjenigen jungen Leuten, welche sich für den Eintritt in eine Hochschule oder eine höhere technische Schule vorbereiten oder aus der Schule unmittelbar in einen praktischen Beruf übergehen wollen.

Von den 37 Anstalten gehören 23 der deutschen, 12 der französischen, 2 der italienischen Schweiz an (keine besitzen Uri, Ob- und Nidwalden, Glarus, Baselland, Schaffhausen, beide Appenzell). 25 sind staatlich, 4 städtisch (sämtlich für Lehrerinnen), 8 privat. Dem männlichen Geschlecht allein dienen 24, dem weiblichen 12[1]); das Staatsseminar in Küsnach (Zürich) ist gemischt. Die rund 2600 Schüler (wovon $^2/_5$ Mädchen) werden von etwa 360 Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet.

Die Räumlichkeiten befinden sich in ehemaligen Klöstern (Küsnach-Zürich, Pruntrut-Bern, Hitzkirch-Luzern, Rickenbach-Schwyz, Hauterive-Freiburg, Rorschach-St. Gallen, Wettingen-Aargau) oder in noch bestehenden Klöstern (die privaten Mädcheninstitute Ingenbohl-Schwyz, Menzingen-Zug und das Knabenpensionat St. Michael in Zug), oder in ehemaligen Gasthöfen, alten Herrensitzen, oder endlich in Schulhäusern, welche gewöhnlich noch anderen Zwecken dienen. Einige Lehrerseminarien haben ausgedehnten Grundbesitz zur Betreibung einer Gutswirtschaft, andere wenigstens einen grofsen Garten für Gemüsebau und freie Bewegung; die am schönsten gelegenen und am besten ausgestatteten sind Hofwil-Bern und Rorschach.

Nur an 24 Anstalten besteht ein Internat (Konvikt).[2]) Ohne diese Einrichtung sind die Staatsseminare in Küsnach, Lausanne, Neuenburg, Genf und die städtischen Mädchen-Institute in Zürich, Bern, Freiburg, Aarau. Als Widerspiel der Internate erscheinen — freie Vereine der Seminaristen. Grob notirt 9 Turn-, 7 Stenographen-, 4 Gesang-, 3 Vereine für allgemeine Zwecke, und etliche für andere Zwecke dürften ihm nicht bekannt geworden sein. Er behauptet, die Seminaristen fühlen, wie andere junge Leute, das Be-

[1]) Darunter die *Ecole normale primaire et froebelienne* in Neuenburg als *Section normale pédagogique du Gymnase cantonal, pour jeunes demoiselles*; bis 1894 war die Bildungsstätte für Kindergärtnerinnen eine Abteilung für sich.

[2]) In einigen Konvikten werden den Zöglingen hauswirtschaftliche Arbeiten übertragen, z. B. Kehren der Zimmer, Treppen, Gänge, Decken und Abtragen des Tisches, Holzspalten. — Ob das Internat gut oder schlecht sei, ist auch in der Schweiz eine Zeit- und Streitfrage. Jüngst (1895) hat sich die sanktgallische Lehrerkonferenz in ihren Verhandlungen über eine Reform der heimischen Lehrerbildung für Fortdauer des Konvikts ausgesprochen. Allerdings sind die Verhältnisse in Rorschach besonders günstig — aber warum sollten sie sich anderwärts nicht ähnlich gestalten lassen!

dürfnis dazu«. Nun ist aber nichts so gewifs, als dafs die Vereinsmeierei (wie die mit ihr verschwisterte Festduselei) zu den verächtlichsten Erbärmlichkeiten, zu den faulsten Faulheiten unserer Zeit gehört. Man sollte also nichts versäumen, um dem jungen Geschlechte, den künftigen Bürgern, und besonders den künftigen Volkserziehern thatkräftigen Abscheu vor dem Ding einzuflöfsen, woraus notwendig folgt, dafs man es mindestens am Seminar nicht dulden darf. Übrigens ist »das Bedürfnis dazu« bei der Jugend nicht natürlich, und die Seminaristen vollends haben gar keine Zeit für »Vereinsthätigkeit«, können keine haben auch bei wesentlicher Verminderung ihrer Unterrichtsstunden.

Die Mehrzahl der Seminare verlangt für den Eintritt ein Alter von 15 Jahren und Sekundarschulbildung. Auf die Lehrer- oder Lehrerinnenbildung im besondern werden alsdann 4, $3^1/_2$, 3 oder 2 Jahre (in 11, 2, 17, 5 Anstalten) verwendet. Von den 22 Anstalten mit 3 oder 2 Jahreskursen fordern nur 5 ein höheres Eintrittsalter (16 Jahre).[1]) Im allgemeinen ist man der Ansicht, dafs die jungen Lehrer nicht vor ihrem zwanzigsten Jahre in den praktischen Schuldienst eintreten sollen; thatsächlich jedoch kommen sehr viele, wohl die meisten mit 19 (Lehrerinnen mit 18) Jahren ins Amt.

Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden ist fast überall zu grofs; in nahezu der Hälfte der Anstalten sind es 40 und mehr. Über den Unterricht selbst ist nicht viel zu sagen. Er wird im allgemeinen, wenigstens in der deutschen Schweiz, wie an deutschen Anstalten betrieben; von den Reformen, welche im Laufe der letzten Jahre Lehrer und Schulbeamte verschiedenen Ranges mit gutem Rechte gefordert, mit Fleifs, Geschick und Gründlichkeit erörtert haben, findet man auch in den neuen Lehrplänen der Neunzigerjahre wenig oder nichts. Nur die Westschweiz weist einige Fortschritte auf. Die Lehrerseminare zu Hofwil, Pruntrut, Bern, Lausanne, Neuenburg, Genf üben in Handarbeit; die drei letztgenannten und aufserdem diejenigen von Freiburg, Solothurn, Sitten-Wallis pflegen die Bürgerkunde als besonderes Fach. Dazu nur noch eine Mitteilung über den Sprach-, Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterricht. Die wälsche Schweiz widmet der Muttersprache mehr Zeit als die deutsche, die ihr die naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer gleich hält oder gar vorzieht. Dagegen werden fremde Sprachen an den deutsch-schweizerischen Seminaren eifriger betrieben als an den wälschen, und zwar

[1]) Pädag. Abteilung für Mädchen am Neuenburger Gymnasium: Eintrittsalter künftiger Kindergärtnerinnen 16 J., künftiger Primarlehrerinnen 17 J. Unterrichtskursus der letzteren nur einjährig.

lehren die deutschen und italienischen Französisch, die französischen Deutsch obligatorisch; die Seminaristen in Locarno lernen überdies in der Oberklasse noch etwas Deutsch. Eine zweite und dritte Fremdsprache tritt an einigen Anstalten als fakultatives Fach auf, während andererseits das Lehrerseminar zu Hauterive und die Lehrerinnenseminare zu Lausanne, Sitten und Brieg (Wallis) auf die Muttersprache sich beschränken.

„Die berufliche Ausrüstung der künftigen Volksschullehrer — bemerkt Grob — kommt aus verschiedenen Gründen an den meisten Lehrerseminaren nicht zu der wünschenswerten Geltung. Einmal ist die Bildungszeit überhaupt zu kurz, um den Schülern neben einer gewissen Sicherheit in der Beherrschung des Unterrichtsstoffes auch noch einläfsliche Einführung in die Praxis bieten zu können. Im weitern stehen die Schulamtskandidaten während der Seminarzeit noch in einem so jugendlichen Alter, dafs sie die gebotene Psychologie und Methodik nicht gehörig zu erfassen und zu verarbeiten vermögen. Ferner ist auch die Materie an und für sich selbst so schwierig, dafs sie auch unter den Lehrenden nicht immer die geeigneten Vertreter findet. Endlich sind die vorhandenen Einrichtungen zur praktischen Anleitung noch an manchen Orten sehr mangelhaft und können schon aus diesem Grunde nicht den gehofften Erfolg haben“.

Die Fähigkeitsprüfung ist in mehreren Kantonen zweiteilig: entweder so, dafs der erste Teil schon am Ende des vorletzten Jahreskurses erledigt wird (Zürich, Bern) — oder so, dafs man die theoretische Tüchtigkeit beim Austritt aus dem Seminar, die praktische dagegen erst später prüft (Luzern, St. Gallen) — oder endlich so, dafs zwar die Prüfung selbst auf einmal abgewickelt wird, der Geprüfte aber sein Lehrerpatent erst dann erhält, wenn er praktischen Schuldienst (unter der Leitung eines Musterlehrers) geleistet (Freiburg, Waat, Genf).[1] —

Aus dieser Übersicht erhellt, dafs die grofse Mehrzahl der schweizerischen Lehrer ihre Ausbildung an besonderen Anstalten, den sog. Seminaren erhält. Nur in wenigen (haupt-

[1] Für bereits angestellte Lehrer werden in Kantonen mit dürftigster Lehrerbildung (z. B. in Wallis) obligatorische Wiederholungs- oder Fortbildungskurse — in andern Kantonen (Bern, St. Gallen, Thurgau) fakultative (Fach-)Kurse veranstaltet. — Auch die züricherische Unterrichtsbehörde bietet jetzt den Lehrern wissenschaftliche Fortbildungskurse. Doch scheint da die Wahl nicht durch berufliche Bedürfnisse oder zeitgemäfse Forderungen, sondern durch zufällige persönliche Einflüsse oder Beziehungen bestimmt zu werden: sonst hätte man wohl kaum mit prähistorischen Kursen begonnen (189[illegible]). Diesen sind dann (1895/6) geologische Exkursionen gefolgt.

sächlich kleinen) Kantonen ist die Lehrerbildung höheren Mittelschulen zugewiesen; d. h. an diesen Schulen besteht neben 2 oder 3 andern Abteilungen eine »pädagogische«. Eine ähnliche Einrichtung erstreben nun auch — doch bisher ohne Erfolg — die Lehrer anderer Kantone: so die Schaffhauser 1889, die Aargauer 1891. Die Berner Schulsynode sprach sich in ihrer Antwort auf die »obligatorische Frage« des Jahres 1890 dahin aus, dafs die sog. wissenschaftliche Bildung in dem alten Seminar oder in einem Gymnasium geholt werde, die berufliche Bildung aber ein in Bern zu gründendes einjähriges »Oberseminar« übernehmen solle. Die Zürcher gehen noch einen Schritt weiter: sie verlangen (schon seit den Siebzigerjahren) höhere Vorbildung in der Mittel-, Berufsbildung an der Hochschule.

Die beiden Pläne der Berner und Zürcher sind sozusagen ineinander gearbeitet worden im Kt. Baselstadt. Hier bestehen seit Herbst 1892 für solche, welche die Realschule oder das Gymnasium durchlaufen haben und dem Volksschuldienst sich widmen wollen, »Fachkurse zur Ausbildung von Primarlehrern«.[1]) Ein Kurs erstreckt sich z. Z. auf drei Semester mit je 20—26 Wochenstunden. Im I. Semester werden gelehrt Physiologie, Psychologie mit Logik, Geschichte der Pädagogik — im II. folgen Ethik, allgemeine Pädagogik — im III. Gesundheitslehre, Schulkunde. Mit deutscher Sprache und Literatur beschäftigen sich das I. und II. Semester. Gegenstände der »Methodik« sind im I. Sem. Schreiben und Deutsch, im II. wieder Deutsch, dann Religion, Rechnen, Realien, Zeichnen, Singen, Turnen. Das III. Sem. führt die Lernenden in den Schuldienst selbst ein (d. h. in die städtischen Primarschulen). Nebenher gehen (für die ganze Dauer des Kurses) Übungen im Zeichnen, Singen, Violinspiel, Turnen: in der allgemeinen Gewerbeschule, Musikschule und im Turnlehrerverein. Überdies können Vorlesungen an der Hochschule besucht werden. Der gesamte Unterricht ist unentgeltlich, auch der Zutritt zu den Vorlesungen, »welche im Rahmen des Lehrplans liegen«. — Bis zum Frühjahr 1896 sind drei vollständige Kurse durchgeführt worden, mit 2, 4 und 3 Schülern, welche alle die Maturität der Baseler (Ober-)Realschule erlangt hatten. So konnte wohl der jährliche Bedarf neu anzustellender Lehrer gerade gedeckt werden.

3.

Die Lehrer werden auf Lebens- oder unbestimmte Zeit angestellt in den Kantonen Uri, Schwyz, Obwalden, Freiburg, Baselstadt, beiden Appenzell, St. Gallen, Graubünden, Thur-

[1]) Diese Kurse sind bei jenen 37 Anstalten als Einheit mitgezählt.

gau, Waat, Neuenburg, Genf. In den übrigen Kantonen ist die Amtsdauer auf 3–8 Jahre festgesetzt, und nach Ablauf dieser Frist handelt es sich um die »Erneuerungswahl«. Von vornherein ist nun die Lage der Lehrer dort am günstigsten, wo das Wahlrecht einer Staats- oder Gemeindebehörde oder einem Ausschufs zusteht: in Baselstadt, Genf, Freiburg, Tessin, Waat, Wallis, Neuenburg. In den Kantonen Bern, Luzern, Schwyz, Nidwalden, Zug, Schaffhausen, St. Gallen wählt entweder eine Behörde oder ein Ausschufs, oder die ganze Gemeinde. Letzterer allein ist in den übrigen Kantonen das Wahlrecht übertragen. Die Lehrerwahl durch die Gemeinde — bemerkte gelegentlich die freisinnige Neue Züricher Zeitung — habe »ihren guten und schönen Sinn« in Dörfern, wo die Neubesetzung einer Lehrerstelle ein seltenes und die ganze Gemeinde aufs lebhafteste interessirendes Ereignis sei, weil jeder Bürger seine Kinder dem Erwählten anvertrauen müsse; in einer Grofsstadt wie Zürich aber sollten die Lehrerwahlen der Zentralschulpflege übertragen werden. Diese Bemerkung geht jedoch der Sache nicht auf den Kern. Mit Recht wurde von anderer Seite betont, dafs dort, wo die Gemeinde zu wählen hat, das Gefühl persönlicher Verantwortlichkeit zurücktritt und damit Unbilligkeiten, Willkürlichkeiten, ja Roheiten aller Art Thür und Thor geöffnet sind. Wer in seinem Amte bestätigt sein will oder als Bewerber um eine freie Stelle auftritt, mufs es sich gefallen lassen, dafs er von den Parteien und Cliquen auf die unfeinste, oft widerlichste Art in den Blättern hin- und hergezerrt wird. Das kann man z. B. sehr gründlich im »Tagblatt der Stadt Zürich« studieren. Leider beteiligen sich die Bewerber mitunter selbst an »geradezu skandalösen und für sie kostspieligen Agitationen«. So wurde 1894 aus der Stadt Solothurn berichtet, dafs mancher Kandidat für drei Wahlgänge schon gegen 400 Fr. ausgegeben. Im gleichen Jahr schrieb — wohl etwas übertreibend — das Oberländer Volksblatt (Interlaken) über die Abhängigkeit der bernischen Lehrer von der Willkür ihrer Gemeindegenossen: »Wie mancher tüchtige und pflichttreue Lehrer ist im Kt. Bern bei solchen Wahlen schon gesprengt worden, einzig deshalb, weil ihm eine Partei oder einzelne gewichtige Persönlichkeiten der Gemeinde nicht grün waren. Es kann einer »gesprengt« werden, wenn er die schlechte Milch eines Dorfmagnaten nicht mehr nehmen will, oder sich nicht verpflichtet, einen »Suff« zu bezahlen, oder »einem ungezogenen Schlingel eine Ohrfeige« giebt. Ermahnungen und Bestrafungen werden von Kindern und Erwachsenen meist sehr übel aufgenommen. Will der Lehrer den Kindern »Ungezogenheiten abgewöhnen«,

dann kommt der Vater oder die Mutter und macht ihm öffentliche Grobheiten«. »Die Kinder werden gar oft zu Widersetzlichkeiten angewiesen, und wehrt sich der Lehrer, dann wehe ihm«.[1])

Diese mifslichen Verhältnisse haben zu Schutz- und Trutzbündnissen der Lehrer geführt. Solche bestehen z. Z. in den Kantonen Bern, Aargau, Zürich, Solothurn, Schaffhausen (gegründet in den Jahren 1892—1894). Ich begnüge mich hier mit einem Bericht über den »Bernischen Lehrerverein« (dem etwas mehr als $^4/_5$ sämtlicher Primar- und Sekundarlehrer und -Lehrerinnen angehören). Jedes Mitglied dieses Vereins, das von der beabsichtigten Sprengung eines Mitgliedes hört, ist gehalten, dies dem Sektionsvorstand unverzüglich anzuzeigen. Der in Gefahr stehende Lehrer ist anzufragen, ob er die Einmischung des Lehrervereins wünsche. Wenn er diese Anfrage bejaht, folgt Untersuchung and Vermittlung durch ein Mitglied des »Zentral-Comité«. Desgleichen, wenn ein Lehrer bei der Erneuerungswahl bereits beseitigt worden ist. Kommt ein für den ohne Schuld Bedrohten oder schon Weggewählten befriedigender Ausgleich nicht zu Stande, so darf seine Stelle während zweier Jahre von keinem Mitglied angenommen werden;[2]) die begangenen Ungerechtigkeiten sind vom Zentral-Comité in der Presse zu veröffentlichen; dieses und die Sektionsvorstände thun ihr Mögliches, um dem Stellenlosen zu einem neuen Amte zu verhelfen. Mitglieder, die einen Kollegen oder eine Kollegin verdrängen helfen oder sich den Anordnungen des Zentral-Comité widersetzen, sind sofort aus dem Lehrerverein auszuschliefsen und bekannt zu machen. Das letztere widerfährt auch Nichtmitgliedern, die sich auf eine vom Verein mit Verbot belegte Stelle melden; sie können aufserdem später niemals in den Verein aufgenommen werden. Und damit nicht frisch aus dem Seminar tretende Lehrer und Lehrerinnen dem Verein entgegenwirken, werden durch einen dem Zentral-Comité bekannten Zögling in die oberste Klasse sowohl der Staats- wie der Privatseminare Statuten zum Unterschreiben gebracht. — Die Wirksamkeit des Bernischen Lehrervereins beschränkt sich übrigens nicht auf den — bisher mit bestem Erfolg ausgeübten — Schutz der in ihrem Amte bedrohten

[1]) Das neue, seit Okt. 1894 geltende Unterrichtsgesetz bewirkt vielleicht nach und nach eine Wendung zum Besseren: die Gemeinden können jetzt das Wahlrecht einer Behörde abtreten.

[2]) In den Kantonen Solothurn und Aargau ist die Anmeldung auf eine solche Stelle dann erlaubt, wenn sie mit Zusicherung einer gegen früher um wenigstens 200 Fr. höheren Besoldung ausgeschrieben wird.

Lehrer. Er gewährt seinen Mitgliedern auch Rechtsschutz, vermittelt arbeitslosen Kollegen und Kolleginnen Arbeit, unterstützt erkrankte Lehrer und Lehrerinnen, Lehrerwitwen und -Waisen, in Armut, Verschuldung und Unglück befindliche Lehrerfamilien. Als die bedeutendste Errungenschaft des Jahres 1895/6 bezeichnet der unlängst veröffentlichte Bericht die »Darlehenskasse«.

4.

Dafs die Besoldungsverhältnisse der in 25 Kantone gegliederten Schweiz grofse Mannigfaltigkeit aufweisen, erscheint nach allem, was bisher berichtet wurde, als selbstverständlich. Doch mufs ich mich hier auf die Mitteilung weniger Einzelheiten beschränken. — In den Kantonen Zürich, Bern, Freiburg, Baselland, Waat erhalten die Lehrer aufser der baren Besoldung noch Wohnung, Holz- und Pflanzland, während sie gegensätzlich in den Kantonen Schaffhausen, Aargau, Neuenburg, Wallis auf nichts dergleichen Anspruch haben. Die übrigen Kantone gewähren entweder die Wohnung allein, oder diese nebst einem der beiden andern Bezüge. — Zu dem gesetzlichen Mindestgehalt kommen sog. freiwillige Besoldungszulagen der Gemeinden. Ob solche und in welcher Höhe sie geleistet werden, das hängt freilich weniger von der Vermöglichkeit, als von der Schulfreundlichkeit ab. Anfangs 1896 verabreichten im Kt. Zürich 266 (von im ganzen 354) Gemeinden Zulagen; also nur 25 % liefsen es bei dem Gesetzlichen (1200 Fr.) bewenden. In 46 abgelegenen (»Berg«-)Gemeinden sind die Lehrer mit besonderen staatlichen Besoldungszulagen (100—300 Fr.) bedacht. Ein Teil dieser Gemeinden ist überdies verpflichtet worden, aus eigenen Mitteln die staatliche Gabe zu vermehren. — In den meisten Kantonen steht die Besoldung der Lehrerinnen hinter derjenigen der Lehrer zurück. Gleichheit gilt — soweit es sich um das gesetzlich bestimmte Mindestgehalt handelt — in den Kantonen Zürich, Solothurn, St. Gallen, Graubünden, Aargau, Thurgau.

Die höchsten Besoldungen zahlt Baselstadt. Hier bezieht ein Lehrer der vier untern Klassen, bei wöchentlich 32 Unterrichtsstunden, wenigstens 2880 Fr.; er kann bis auf 4340 Fr. kommen, während ein Lehrer an den 4 obern Klassen bei gleicher Stundenzahl 4980 Fr. erreichen kann (Alterszulage hier wie dort inbegriffen). Die Primarlehrer der Stadt Zürich erhalten 2800—3800 (Lehrerinnen 2600—3000) Fr. Ähnlich hat Winterthur seine Lehrer gestellt. Weiter folgen die Städte St. Gallen, Lausanne, Genf. Die Bundeshauptstadt Bern gewährt nur 2200—2800 (den Lehrerinnen 1550

bis 2150) Fr. In diesen Sätzen sind selbstverständlich die staatliche Alterszulage, das Wohnungsgeld u. ä. inbegriffen.

Das gesetzliche Anfangsgehalt ist — abgesehen von Basel — am höchsten in den Kantonen Neuenburg (1600), Waat und Schaffhausen (je 1400),[1] St. Gallen (1350 für Lehrer an Dreiviertel- und Ganzjahrschulen), Genf (1300),[2] Zürich und Appenzell-Aufserrhoden (je 1200 Fr.).

Alterszulagen gewähren — ich nenne immer den für die Lehrer erreichbar höchsten Betrag[3]) — Genf den Unterlehrern 800, Hauptlehrern 500, Neuenburg 600, Baselstadt 500, Zürich 400, Bern und Luzern je 300, Solothurn, Schaffhausen, St. Gallen (erst seit 1893), Thurgau, Waat je 200, Freiburg 150, Aargau 100, Graubünden 50 Fr. Auch im Kt. Tessin erhalten die Lehrer seit 1896/7 Alterszulagen, nach folgender Bestimmung: der Staat gewährt jeder Lehrkraft nach jedem Jahrzehnt öffentlichen Schuldienstes eine jährliche Zulage von 50 Fr. — macht nach 30 Jahren 150 Fr. Darnach wären in diesem Punkte Lehrer und Lehrerinnen gleichen Rechtes, wie auch in den Kantonen Zürich, Luzern, Solothurn, Schaffhausen, St. Gallen, Graubünden, Aargau, Thurgau. —

Die Mehrzahl der Kantone bezahlt also ihre Lehrer z. Z. noch ungenügend. Das hat natürlich mancherlei mifsliche Folgen. Aus dem Kt. Bern wurde 1894 gemeldet, dafs in dem letzten Jahrzehnt nicht weniger als 329 Lehrer zu anderen Berufen übergetreten seien; aufs Jahr kämen da ungefähr gerade soviel, als aus einem der beiden Staatsseminare abgehen. Und die »umsatteln«, zählen gewifs nicht zu den schlechtesten. — Am ungünstigsten ist die Lage der Lehrer dort, wo nur sechs Monate oder nicht viel länger Schule gehalten wird. In zwei Kantonen dieser Art sind vor kurzem (Frühjahr 1896) die Besoldungen aufgebessert worden. Die Walliser sollen nunmehr 75 (statt 50) Fr. für den Monat erhalten. Ob aber jeder wirklich soviel bekommt, ist eine

---

[1]) Im Kt. Schaffhausen bezieht der Lehrer an einer zweiklassigen Schule wenigstens 1500, an einer ungeteilten 1600 oder 1700 Fr., je nachdem er weniger oder mehr als 40 Schüler hat.

[2]) Das Genfer Gesetz unterscheidet *régents* (Hauptlehrer?) und *sous-régents* (Unterlehrer). Bei Festsetzung der Besoldungen teilt es die Gemeinden in 3 Gruppen: Städte, gröfsere Dörfer, kleinere Dörfer. Für die letzte Gruppe gelten die höchsten Besoldungssätze (*régent* 2050, *sous-rég.* 1700 Fr.), für die erste die niedrigsten (*rég.* 1650, *sous-rég.* 1300 Fr.). So werden also die gröfseren Gemeinden zu Besoldungszulagen gezwungen. — An das Gesetzliche zahlen: die Stadt Genf $^1/_4$—$^1/_2$, die übrigen Gemeinden $^1/_4$.

[3]) Er wird spätestens nach 20 Dienstjahren in fester Anstellung erreicht; in Neuenburg, Basel, Bern, Aargau nach 15, in Genf nach 10 Jahren.

andere Frage. Ist doch schon das frühere Minimum für manchen nicht erlangbar gewesen! Im Frühjahr 1896 zählte der Kanton 543 Primarlehrer; von diesen bezogen 15 weniger als 200 Fr. (für 6 Monate), weiter 130 noch nicht 300 und nur 45 mehr als 500 Fr. Unter den letztgenannten, die wohl alle länger als sechs Monate Schule halten müssen, befanden sich blofs zwei, deren Besoldung 1000 Fr. betrug. Die Tessiner standen sich schon früher besser als die Walliser: sie bezogen für 6 Monate wenigstens 500 Fr., für 7 Mon. 600 Fr. — und für 8, 9, 10 Mon. nicht mehr![1]) Also wenig genug. Gleichwohl kam es vor, dafs Lehrer und Gemeinden eine noch unter dem gesetzlichen Minimum stehende Besoldung vereinbarten! Solchen Gepflogenheiten wünschte der Staatsrat (die Regierung) durch eine Strafbestimmung im neuen Gesetze ein Ende zu machen. Aber der Grofse Rat (die Volksvertretung) strich diese Bestimmung, desgleichen eine andere, nach welcher sämtliche Besoldungen durch die Staatskasse ausgezahlt und von dieser dann die Anteile der Gemeinden eingezogen werden sollten. Damit war ein — sehr nötiger — Druck auf nachlässige und säumige Gemeinden beabsichtigt. Und wie steht nun im neuen Gesetze? Die Lehrerbesoldungen werden von den Gemeinden spätestens am Ende eines jeden — Trimesters bezahlt!

In solchen Verhältnissen mufs das Nebenbeschäftigungswesen blühen. Das Erziehungsdepartement des Kts. Graubünden bemerkt in seinem jüngsten Bericht (über d. J. 1894): »Dafs bei so karger Besoldung und meist nur halbjähriger Schuldauer die Lehrer durch Nebenbeschäftigung einen weiteren Verdienst suchen, ist selbstverständlich, und dafs in Fällen zu grofser Ausdehnung dieser Nebenbeschäftigungen während der Schuldauer die Schule leidet, ist begreiflich«. Nach dem gleichen Berichte hatten von 471 Lehrern und Lehrerinnen 38 keine Nebenbeschäftigung, 15 waren geistlichen Standes, 332 Landwirte, 42 beteiligten sich an der Fremdenindustrie, 3 trieben Handel oder Handwerk, 14 waren Förster, 8 Postbeamte, 19 »Beamte anderer Art«, nämlich: »Kreis- und Gemeindepräsidenten, Richter, Zivilstandsbeamte usw.« — Übrigens kommt es auch in anderen Kantonen mit Ganzjahrschulen und höheren Besoldungen vor, dafs die Lehrer zuviel nebenher treiben. Vor einigen Jahren war im Kanton Zürich viel die Rede von einem

[1]) Jetzt erhalten die Lehrer 650, 775, 800, 825 — die Lehrerinnen 475, 575, 595, 615 Fr. (ohne die schon erwähnten bescheidenen Alterszulagen). — — Von den in den katholischen Kantonen so sehr beliebten »Lehrschwestern« verlangen manche für ihren Schuldienst gar nichts.

Lehrer, der eine unglaubliche Menge Ämtchen innehatte. Freilich ist auch richtig, in doppeltem Sinne richtig, »dafs — wie das Bündner Erziehungsdepartement erklärt — an diesem Übelstand nicht nur die Gewählten, sondern ebensosehr die Wähler Schuld tragen«.

5.

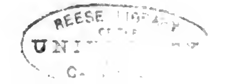
Wessen sich die Lehrer zu versehen haben, wenn sie im Dienste erkranken, erhellt aus folgender Übersicht. — In der Hälfte der Kantone zahlen Staat oder Gemeinde oder beide zusammen die Kosten der Stellvertretung (Besoldung des Vikars) teilweise oder ganz — ganz in den Kantonen Luzern, Glarus, Baselland, Aargau, Waat; bis ganz in Zürich und Genf; mindestens zu drei Vierteilen in St. Gallen; zu zwei Dritteilen in Bern; halb in Freiburg und Schaffhausen; Solothurn endlich leistet einen unbestimmten Beitrag. In den Kantonen Zug, Tessin und Baselstadt treten sowohl Staats- oder Gemeinde-, als auch Lehrer-(Unterstützungs-) Kassen ein. Für den Kt. Zug gilt: »In Fällen von Krankheit oder Altersschwäche soll der Regierungsrat einen Teil an die Besoldung des Stellvertreters beitragen«; im übrigen hat der Erkrankte Anspruch auf Unterstützung aus einer obligatorischen Vereinskasse. Im Kt. Tessin zahlt die Gemeinde die Stellvertretungskosten einen Monat lang ganz, später nur halb; aufserdem gewährt eine »freiwillige Unterstützungskasse« ein Krankengeld von $1/2$—2 Fr. für den Tag. Im Kt. Baselstadt bestehen seit 1881 sieben »obligatorische Vikariatskassen« (davon eine für die Schulen in den drei Landgemeinden). Der jährliche Beitrag der Mitglieder wird nach der Zahl ihrer wöchentlichen Stunden bemessen (nämlich: so viele Stunden einer erteilt, soviel mal 50 oder 60 Cts. hat er abzugeben).[1]) Der Staat bezahlt jährlich an jede Vikariatskasse ebensoviel wie die Gesamtheit ihrer Mitglieder, überdies kann er, wenn infolge lang andauernder Krankheit eines Lehrers eine Kasse unverhältnismäfsig stark angegriffen wird, die Kosten des betreffenden Vikariats ganz übernehmen. (Der Vikar erhält für die Stunde an den vier Unterklassen 1.20, an den vier Oberklassen 1.50 Fr.). Die thurgauischen und neuenburgischen Lehrer sind allein auf ihre Kassen angewiesen: jenen bezahlt die gesamten Vertretungskosten eine Alters- und Hilfskasse; diese empfangen aus ihrem *Fonds scolaire de prévoyance* blofs die Hälfte, und zwar nur, wenn die Krankheit über zwei Wochen und nicht über drei Monate

[1]) Je nachdem er an den vier Unter- oder Oberklassen unterrichtet. — Die Kasse kann übrigens auch bei andern dringlichen Abhaltungen des Lehrers in Anspruch genommen werden.

anhält. In den gesetzlichen Bestimmungen der übrigen Kantone ist von einem besonderen Stellvertreter überhaupt nicht die Rede; entweder sind örtliche oder benachbarte Kollegen des Erkrankten verpflichtet, die Vertretung ohne Entschädigung zu übernehmen (Schwyz), oder man holt die ausgefallenen Stunden so gut als möglich nach (Nidwalden). Ähnlich mag die Angelegenheit auch in Uri, Obwalden, beiden Appenzell, Graubünden, Wallis geregelt sein.

Ungefähr dieselben gesetzlichen Bestimmungen, Vorkehrungen, Gepflogenheiten gelten — doch nicht genau in denselben Kantonen — für die Zeit, in welcher der Lehrer zum Militärdienst[1]) eingezogen ist. Der Stellvertreter wird ganz vom Staate (Baselland, Genf), oder von der Gemeinde (Glarus, St. Gallen, Neuenburg), oder von Staat und Gemeinde gemeinsam (Waat) bezahlt. Oder es werden wenigstens die Kosten der Stellvertretung für die Dauer der Rekrutenschule aus öffentlichen Mitteln bestritten (Zürich, Solothurn, Aargau). In Obwalden, Freiburg, Appenzell-Aufserrhoden, Baselstadt (Vikariatskassen), Zug, Schaffhausen, Uri, Graubünden hat auch der Lehrer selbst mit für die Kosten aufzukommen; in Bern und Thurgau aber fallen sie

[1]) Nebenher ein Wort über diesen Militärdienst, von dem während der letzten Jahre, ähnlich wie in Deutschland, auch in der Schweiz oft die Rede war. Nur handelt es sich hier nicht um ein Klassenvorrecht, das zu erringen wäre, sondern um die Frage: ob Schuldienst und Militärdienst sich mit einander vertragen. In der Praxis wird diese Frage von verschiedenen Kantonen sehr verschieden gelöst, wie C. Grob 1890 mittelst einer Umfrage festgestellt: der Lehrer wird wie jeder andere Bürger behandelt (er hat nach dem Rekrutenkurse seine vier Wiederholungskurse durchzumachen) — oder von einem oder mehreren oder allen Wiederholungskursen dispensiert — oder überhaupt nicht zu diesen Kursen einberufen oder zugelassen. Über die Aussichten auf Avancement berichtet Grob: In 4 Kantonen (Nidwalden, Zug, Schaffhausen, Waat) kann der Primarlehrer nur ausnahmsweise, in 9 Kantonen (Luzern, Schwyz, Glarus, Freiburg, Solothurn, Baselland, Appenzell-Aufserrhoden, Neuenburg, Genf) nie Offizier werden. Thatsächlich waren 1890 von insgesamt 2598 dienstpflichtigen Lehrern niederer und höherer Schulen 381 Unteroffiziere, 265 Offiziere. — — Im Frühjahr 1892 brachte der bernische Erziehungsdirektor Gobat bei der Bundesversammlung den Antrag ein, den Militärdienst der Lehrer auf die Rekrutenschule zu beschränken. In der Begründung dieses Antrages wurde u. a. behauptet, der Militärdienst sei den Lehrern nicht zuträglich: das Avancement erwecke in ihnen einen falschen Ehrgeiz und veranlasse sie zum Aufgeben ihres Berufs. Dem widersprachen aber nicht weniger als drei Offiziere höchsten Ranges (Brigade- und Divisionskommandanten). Sie widerlegten jene Behauptungen, verwiesen grundsätzlich auf die Bestimmungen der Bundesverfassung und beriefen sich auf die guten Erfahrungen, die sie mit den Lehreroffizieren gemacht (eine Division zählte damals unter ihren Bataillonskommandanten 3 Lehrer). Gobats Antrag wurde von mehr als 2/3 der Stimmenden verworfen — was aber an den thatsächlichen Verhältnissen in den Kantonen kaum etwas geändert haben dürfte.



ganz zu seinen Lasten. Allerdings kann in mehreren der zuletzt genannten und in den nicht erwähnten Kantonen die Rekrutenschule während der langen Ferien durchgemacht werden, sodafs dort von Stellvertretung nicht, höchstens von Nachholen der ausgefallenen Stunden die Rede ist. —

Die grofse Buntheit der Bilder von der wirtschaftlichen Lage schweizerischer Lehrer, die ich bisher vorzuführen hatte, reizt denjenigen, der an die grofse Zahl und verschiedene Art der Kantone denkt, kaum zur Verwunderung. Dagegen mag den deutschen Lehrer das, was er nunmehr über die Zukunft ausgedienter Lehrer erfährt, befremden. Aber auch das ist begreiflich, in gewissem Sinne sogar natürlich. Doch davon später. Zunächst das Thatsächliche.

Nur in fünf Kantonen geniefsen Lehrer, welche wegen Altersschwäche, körperlichen oder geistigen Gebrechen, dauernder Krankheit vom Amte zurücktreten müssen, ein staatliches Ruhegehalt. Das Recht dazu erwerben sie in Zürich und Bern der Regel nach mit dem 30., in Basel schon mit dem 10. Dienstjahre. Glarus und Aargau haben keine Altersgrenze festgesetzt; doch bestimmen sie die Höhe der Pension nach der Zahl der Dienstjahre. Am günstigsten sind die Lehrer wieder in Basel gestellt; da gilt »als Norm für die Festsetzung der Pension der Betrag von 2 % der letzten Jahresbesoldung einschliefslich der Alterszulage, vervielfältigt mit der Zahl der vollendeten Dienstjahre; der Regierungsrat kann aber über diese Norm hinausgehen, sofern deren Festhaltung einen offenbar ungenügenden Betrag ergeben würde«. Das zulässig höchste Ruhegehalt ist 4500 Fr. — Die Züricher sollen »wenigstens die Hälfte der gesetzlichen Barbesoldung« erhalten; thatsächlich beziehen sie (nach 30 jähriger Dienstzeit) 800—1000 Fr. Den Aargauern wird höchstens ein Drittel der gesetzlichen Besoldung gewährt (400—500 Fr.). Die Berner und Glarner bekommen nicht mehr als 400 Fr.

Die Glarner und Aargauer müssen überdies einer vom Staat unterstützten »obligatorischen Kasse« beitreten. Solche gesetzlich geordnete Kassen bestehen — neben einigen »fakultativen« — aufserdem noch in 15 Kantonen. Nur die wenigsten sind reine Alters- oder Pensionskassen der Lehrer; die meisten übernehmen auch die Unterstützung der Witwen und Waisen (für welche übrigens in mehreren Kantonen selbständige Kassen wirken), und einige gewähren Beiträge an die Kosten der Stellvertretung in Krankheitsfällen. — An Pensionen zahlen diese Kassen: im Kt. Genf 1400, Neuenburg 800, Schaffhausen, St. Gallen, Appenzell-Aufserrhoden je 600, Waat 500 Fr. — in den übrigen Kantonen höchstens

400, in mehreren kaum 100 Fr. jährlich! Die Tessiner müssen sich z. Z. noch — ein Pensionsgesetz soll in Vorbereitung sein — mit einer »freiwilligen« Kasse behelfen. Und in Uri, Ob- und Nidwalden, Wallis bestehen nicht einmal Kassen.

In gröſseren Städten endlich — aber auch in kleineren schulfreundlichen Orten — erhalten die ausgedienten Lehrer Zuschüsse zu den staatlichen Ruhegehalten aus der Gemeindekasse; oder die Gemeinde selbst entrichtet Pensionen, und dann fällt die staatliche Leistung oder ein vom Staat gespendeter Beitrag in ihre Kasse. So gewährt die Stadt Zürich ihren Primarlehrern 1900—2500 Fr. Ruhegehalt — Bern freilich nur 800 Fr.

Woher kommt es nun, daſs eigentlich nur in einem einzigen Kanton für die dienstuntauglich gewordenen Lehrer von Staatswegen genügend gesorgt ist? Man ist in der Schweiz dem Pensionswesen überhaupt abgeneigt, und eine Beamtenklasse zu bevorzugen, widerspreche, sagt man, den demokratischen Grundsätzen. Gegen das letzte läſst sich in der That nichts einwenden. In Basel stehen denn auch die Lehrer mit allen andern »Staatsbeamten und Staatsangestellten« unter demselben Pensionirungsgesetz. — Im übrigen mögen etliche Äuſserungen aus verschiedenen Lagern veranschaulichen, wie man sich zur Sache verhält. »Wir bekämpfen den Grundsatz der reinen Staatspension — schreibt der Berner Professor J. H. Gref in einer Anfangs 1894 veröffentlichten Studie — weil er in einseitiger Weise nur eine Klasse[1]) von Staatsdienern berücksichtigt und jeder Beamte, der im Dienste des Staates invalid geworden ist, offenbar das gleiche Recht auf eine Staatspension hat wie der Lehrer. Wir bekämpfen diesen Grundsatz der reinen Staatspension aber auch deshalb, weil nur in den wenigsten Fällen der Staat im Stande ist, eine erkleckliche Pension auszurichten, und stellen den Grundsatz auf, daſs die Pensionirung nur auf Grundlage von Beiträgen des Staates und der Lehrerschaft beruhen darf«. Ähnlich berichtet der städtische Schulrat zu Schaffhausen im September 1893: »Es existieren keine Bestimmungen über die Pensionirung der Lehrer. Man arbeitet schon lange an der Frage herum, konnte jedoch bis heute keine Lösung finden, von der sich hoffen lieſs, daſs sie bei der städtischen Einwohnerschaft Gnade finde. Hier wie anderwärts ist man den Pensionen abgeneigt, und um keine auszahlen zu müssen, findet man, ebensowohl wie die Lehrer seien auch die sämtlichen anderen Angestellten zu bedenken«. Mittelst eines andern Grundes hat vor kurzem

[1]) Zwei Klassen: Lehrer und Geistliche (in reformirten Kantonen); im Kt. Zürich auch die Polizisten.

(Febr. 1896) die Gemeinde Zug die vom Stadtrat beantragte Altersversorgung der Lehrer verworfen. Man meinte nämlich, die Fürsorge müsse auch auf die Geistlichen ausgedehnt werden, während der Stadtrat die Ansicht vertrat, dafs diese ledigen Herren noch warten könnten, umsomehr, als sie höhere Einnahmen beziehen als die weltlichen Lehrer, die fast alle Familienväter sind. — Doch es fehlt auch nicht an pensionsfreundlichen Stimmen. Huber veröffentlicht (Jahrbuch 1892) eine Zuschrift, die er »von sehr kompetenter Seite« aus Basel erhalten und u. a. erklärt: »Das Motiv für die Pensionirung ist klar: alle Gehalte sind so mäfsig, dafs von Ansammeln eines erheblichen Vermögens nicht die Rede sein kann. Die Ausrichtung eines hierzu ausreichenden Gehaltes würde den Staat viel mehr belasten, als die Pensionen es thun, und zudem wäre man nicht sicher, dafs der Mehrbetrag des Gehaltes auch wirklich kapitalisirt würde und die Invaliden nicht doch hülflos würden«. Und in den Verhandlungen des zürcherischen Kantonsrates über eine »Initiative«, welche Abschaffung der staatlichen Pensionen und Ruhegehalte verlangte (1894), wobei aufser den Lehrern auch die Geistlichen in Frage kamen, bemerkte ein Mitglied der Regierung, die »Institution« (der Ruhegehalte) sei »im eigensten wohlverstandenen Interesse des Staates, der Kirche, der Schule ins Leben gerufen« worden. Man wollte es den Gemeinden ermöglichen, ohne Gewissensbisse alte, nicht mehr voll leistungsfähige Geistliche und Lehrer durch junge tüchtige Kräfte zu ersetzen. »Der Vorteil, den die Betreffenden dadurch erlangten, war nicht das ursprüngliche Ziel, sondern eine sekundäre Folge«. »Eine Grausamkeit wäre es, wenn es im Kt. Zürich dahin käme, dafs ein alter abgearbeiteter Geistlicher oder Lehrer einfach auf die Gasse gestellt würde«. Von der Abschaffung der Pensionen hätten natürlich die Landgemeinden den gröfsten Nachteil; sie könnten tüchtige Lehrer nicht mehr festhalten. Der Kantonsrat sprach sich mit grofser Mehrheit für Verwerfung der Initiative aus.[1]) Diese hat übrigens den zürcherischen Erziehungssekretär Huber veranlafst, eine umfassende Darstellung der Pensionsverhältnisse nach ihrem gegenwärtigen Stande in dem vorhin erwähnten Jahrbuch (d. h. anfangs 1894) zu veröffentlichen. Huber gelangt zu dem grundsätzlichen Ergebnis: Die Besoldungen der schweizerischen Lehrer sind durchschnittlich so bescheiden, dafs sie Ersparnisse nicht gestatten. »Der Staat hat infolgedessen die Pflicht, in irgend einer Weise das Alter seiner Lehrer sicher zu stellen«. Das geschehe am besten durch Gewährung staatlicher Ruhegehalte. »Sie bilden gleich

[1]) Und in der Volksabstimmung wurde sie denn auch verworfen.

dem Besoldungsanspruch ein Recht an den Staat«, und deshalb darf dieser von den Lehrern nicht verlangen, dafs sie selbst — wenn auch nur teilweise — die Pensionsmittel aufbringen. Die Ruhegehalte sollen übrigens ausschliefslich an Invalide verabfolgt werden, d. h. an solche, die »durch hohes Alter, Krankheit, körperliche oder geistige Gebrechen dienstunfähig« geworden sind. Dagegen ist die Fürsorge für die Witwen und Waisen Sache der Lehrer: »eine direkte Pflicht des Staates, auch für die Hinterlassenen seiner Funktionäre zu sorgen, ist nicht vorhanden«.

6.

In allen Kantonen, ausgenommen Glarus, sind die Lehrer zur Teilnahme an Versammlungen, Konferenzen verpflichtet, für welche mehr oder weniger eingehende gesetzliche Bestimmungen bestehen. Aufser den Kantons- werden in den meisten gröfseren Kantonen noch Bezirkskonferenzen abgehalten, entweder unter frei gewählter oder unter behördlicher Leitung. In Schwyz, Freiburg, St. Gallen, Thurgau, Waat, Luzern, Zug zahlen die unentschuldigt Fehlenden 1—4 Fr. Bufse. Diese Bufse kann in Uri schon im ersten Falle 30 Fr. betragen, und in Graubünden wird den Nachlässigen die staatliche Gehaltszulage verkürzt oder entzogen! Dagegen erhalten die Anwesenden in den vier erstgenannten Kantonen und aufserdem in Uri, Schaffhausen, Appenzell-Innerrhoden und Neuenburg 2—5 Fr. »Vergütung« oder Taggeld, in Luzern, Uri, St. Gallen Reiseentschädigung.

Zweck der Konferenzen ist überall Fortbildung. Daneben aber haben sie — in den Kantonen Zürich, Bern, Solothurn, Baselstadt, Schaffhausen, Appenzell-Aufserrhoden, St. Gallen, Aargau, Thurgau, Waat, Neuenburg, Genf, Luzern, Zug — Begutachtungs- und Antragsrecht. Dieses erstreckt sich auf Lehrmittel, Lehrpläne, Verordnungen, auch auf Gesetzesentwürfe — jedoch durchaus nicht in allen vorhin genannten Kantonen gleichermafsen. In Luzern und Zug ist jenes Recht ziemlich beschränkt, und anderwärts scheint es auch nicht weit zu gehen oder nicht genügend geachtet zu werden. »Uns allen — klagte 1893 ein Schaffhauser Referent — ist der Erfolg mancher Konferenzbeschlüsse nur zu bekannt. Ob wir wünschen oder hoffen, ob wir bitten oder fordern, es kommt alles auf dasselbe hinaus. Unsere Gesuche werden nicht einmal beantwortet; es sei nur an das wiederholt gestellte Gesuch um Kenntnisgabe der Inspektionsberichte erinnert«. Des verhältnismäfsig weitestgehenden und wirksamsten Begutachtungs- und Antragsrechtes erfreuen sich die Züricher, Berner und Thurgauer »Schul-

synode«. Die Züricher, Neuenburger, Genfer haben überdies Einflufs auf die Besetzung mittlerer und oberer Schulbehörden: die Neuenburger Bezirkskonferenzen entsenden je einen Vertreter in den kantonalen Primarschulrat; die Genfer (doch nicht die Lehrer der Primarschule allein, sondern aller Schularten) besetzen 10[1]) von den 30 Sitzen in der kantonalen Schulkommission; im Kanton Zürich wählt: der Bezirksverein (Primar- und Sekundarlehrer) 3 von den 9—13 Mitgliedern der Bezirksschulpflege — die Schulsynode (Vereinigung sämtlicher Lehrer und Lehrerinnen an den Volks- und höheren Schulen) zwei von den sieben Mitgliedern des Erziehungsrates, d. i. der höchsten Unterrichtsbehörde.

Noch ein Wort besonders über die bernische Schulsynode. Sie ist seit 1894 eine »Volkssynode«, d. h. ihre Mitglieder werden vom gesamten Volke, gerade wie die Abgeordneten in politische Behörden gewählt. Zur Zeit gehören der Synode, die im ganzen 105 Vertreter zählt, 60 Schulmänner an; davon sind 25 Primar-, 17 Sekundarlehrer. 1895 tagte sie zum ersten Mal, und in der Eröffnungsrede begründete Erziehungsdirektor Gobat die Neuerung. Man wolle — sagte er — der Schulsynode »eine breitere Grundlage« geben. Da die Volksschule dem Volke gehöre, so sollten auch Leute aus allen Berufsständen ihre Berater und Besorger sein. Vom Zusammenarbeiten der Fachmänner und Laien dürfe man sich in persönlicher und sachlicher Beziehung den besten Erfolg versprechen; ja die neue Synode könne eine »Schule für Volksschulmänner« in höherem Sinne werden.[2])

[1]) Die »Konferenz der Kleinkinder-, Primar- und Ergänzungsschulen« verfügt über 3 Sitze.

[2]) Dafs die alte Synode einen nicht unbedeutenden Einflufs auf die Entwicklung des Schulwesens ausgeübt, erhellt aus folgender, nur bis zum Jahre 1882 zurückgehender Übersicht: 1882 wünschte die Synode Versorgung armer Schulkinder mit Nahrung und Kleidung durch den Staat: die Regierung entsprach sofort (1894 wurden 9000 Fr. aufgewendet). Behufs theoretischer und praktischer Fortbildung der Lehrerschaft veranstaltete die Behörde, den Beschlüssen der Synode (1888) entsprechend, Wiederholungskurse mit Lehrern in allen Landesteilen; aufserdem verteilte sie einen (mit ziemlich grofsen Kosten) hergestellten Katalog für Lehrerbibliotheken. 1892 bewirkte die S. die Herausgabe eines neuen Unterrichtsplanes für den Turnunterricht und die Abhaltung mehrerer Turnlehrerkurse, deren Teilnehmer Staatsunterstützung empfingen. 1887 sprach sich die Synode für Förderung der Knabenhandarbeit in der Schule aus. Daraufhin wurden zunächst die Seminaristen (in Hofwil und Pruntrut) mit dem neuen Unterrichtsgegenstand vertraut gemacht; dessen Einführung in die Volksschule zu unterstützen, ist erst durch das neue Schulgesetz möglich geworden. Dieses hat auch noch mehrere andere, in verschiedenen Jahren geäufserte Wünsche der vereinigten Lehrerschaft zur Geltung gebracht, z. B. Regelung des Lehrmittelwesens durch den Staat, Einführung der Fortbildungsschule, Mafsnahmen zur Gesundheitspflege.

An freien Vereinigungen der Lehrerschaft ist kein Mangel. Neben den — ja nicht durchaus erfreulichen — Bündnissen »zur Wahrung der Standesinteressen« (s. Abschn. 3) bestehen in den Kantonen mit lebhafterer Entwickelung tüchtige Fachvereine, Vereine für wissenschaftliche Fortbildung, reich gegliederte Ortsverbände (unter denen derjenige der Stadt Zürich der bedeutendste ist). Freilich gehts auch nicht ohne katholische, evangelische, zillerische Sonderbündelei. Von allen diesen mannigfaltigen Formen des Zusammenstehens und Zusammenwirkens kann hier nicht die Rede sein. Ich beschränke mich auf einen kurzen Bericht über den gröfseren der beiden Landesverbände; denn sehr ungleiche Gröfsen sind sie, müssen sie sein. Der „*Société pédagogique de la Suisse romande*“ steht eben ein bei weitem kleineres Verbreitungsgebiet zur Verfügung als dem »Schweizerischen Lehrerverein«: während jene mit den Kantonen Genf, Waat, Neuenburg, höchstens noch Freiburg und Wallis (aus denen aber nicht viel zu holen ist) und dem bernischen Jura sich begnügen mufs, kann sich dieser über die grofse Mehrzahl (19) der Kantone erstrecken und damit den gewählten Namen rechtfertigen. Dafs er die deutschen Kantone ebensowenig wie die ganze Schweiz gleichmäfsig umfafst, ist nicht seine Schuld. Das letzte gedruckte Verzeichnis (welches den Stand der Mitgliedschaft im Dez. 1894 ausweist) nennt nur 37 Mitglieder aus den vier wälschen Kantonen Tessin, Waat, Neuenburg, Genf. Auch die katholischen Kantone (Luzern ausgenommen) sind sehr schwach vertreten: von den Urnern hat sich gar nur einer herangewagt; die Ob- und Nidwaldner und die Walliser fehlen ganz! Die verhältnismäfsig meisten Mitglieder stellt Glarus; dort scheinen dem Verein alle Lehrer anzugehören. Es folgen: Zürich mit $^{4}/_{5}$, Baselstadt und Thurgau mit etwa $^{3}/_{5}$, Appenzell-Aufserrhoden mit der Hälfte der Primar- und Sekundarlehrer und -Lehrerinnen. Die Züricher bilden fast ein Drittel der Gesamtzahl 2679. Diese erscheint gering, umsomehr, als sie nicht blofs die eben bezeichneten, sondern auch Seminar-, Gymnasial-, Reallehrer, Universitätsprofessoren, Beamte, Laien einschliefst — während die Schweiz 1894 allein 9600 Primarlehrer und -Lehrerinnen hatte! — und der Jahresbeitrag (1 Fr.) recht bescheiden ist.

Die Leitung liegt seit 1894 in den Händen der Züricher. In diesem Jahre wurde eine Neuorganisation des Vereins durchgeführt, die Herausgabe eines Lehrerkalenders vorbereitet und eine Waisenstiftung gegründet. Der Kalender erschien zum ersten Mal für 1895 und warf 2600 Fr. Reinertrag ab. Das Vermögen der Waisenstiftung beträgt z. Z. 25000 Fr.

Organ des Vereins ist eine Wochenschrift, die Schweizerische Lehrerzeitung. Das Blatt kostet jährlich nur 5 Fr., ist äufserlich und inhaltlich gut ausgestattet und geschickt, freilich nicht unparteiisch, geleitet; es darf daher als das in fast jeder Beziehung billigste unter den in deutscher Sprache geschriebenen Fachblättern bezeichnet werden. Die Lehrerzeitung ist übrigens auch Organ des Pestalozzianums (seit 1891) und der Gesellschaft zur Pflege der deutschen Sprache in Zürich (seit 1895), deren »Mitteilungen« eine namhafte Bereicherung des Blattes bilden. Seit 1891 gibt der Verein aufserdem die »Schw. pädag. Zeitschrift« heraus (jährlich 6 starke Hefte, Preis für die Abonnenten der Lehrerzeitung 2 Fr.), an welcher bedeutende Pädagogen und angesehene Fachgelehrte mitarbeiten; als Beilage bringt sie jährlich viermal »Pestalozziblätter«.

Von deutsch-schweizerischer Seite ist nun in den letzten Jahren eine »Organisation der gesamten schweizerischen Lehrerschaft«, genauer eine Verbindung des Schw. Lehrervereins mit der *Société péd. de la Suisse rom.* versucht — bisher aber nichts weiter erreicht worden als gegenseitige Vertretung in den Vorständen und gemeinsame festliche Tagung alle vier Jahre. Da hat man nun vor kurzem (13.—15. Juli 1896) den ersten wirklich »schweizerischen« Lehrertag in Genf abgehalten, in den drei Landessprachen (das Romanische zählt nicht) vorgetragen und verhandelt — aber auf französischer (Genfer) Seite »mit aller Bestimmtheit« betont, »dafs eine Verschmelzung der drei Lehrerverbindungen der französischen, deutschen und italienischen[1]) Schweiz zu einem Schw. Lehrerverein weder wünschenswert noch nützlich sei«. Diese Erklärung kann nicht überraschen. Der volksgenossenschaftliche Gegensatz ist zu grofs. Dazu kommt ein politischer: die Deutschschweizer sind Zentralisten, die Wälschen zum gröfsten Teile Föderalisten.[2])

---

[1]) Gemeint ist die auf Tessin und Graubünden beschränkte »*Società dell' Educazione*«.

[2]) Nach Abschlufs der Arbeit erschien: *Recueil de monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition scolaire suisse à Genève 1896*; bearb. v. Schulmännern d. franz. und deutschen Schw. Lausanne, Payot 1896. 8°. VIII u. 390 S. 7,50 Fr. — Nur die letzte dieser 9 »Monogr.« bietet eine Ergänzung zu meiner Darstellung, indem sie den Stand des Handarb.-Unt. f. Knaben im Frühjahr 1896 nachweist. Genf 1893: 2600, 1896: 3400 Handarbeiter (= 78% sämtl. Primarschulknaben); die übrigen Kantone 1893: 3600, 1896: 6360 Handarb. (Vermehrung hauptsächlich i. d. Kt. Zürich: 1200, Neuenburg: 800, Baselstadt: 400).

Ein neues Lesebuch für Mittelschulen.

Von **Otto Schulze** in Halle a. S.

Steger u. Wohlrabe, Lesebuch für Mittelschulen. (Erweiterte Ausgabe der Neubearbeitung des Scharlach-Hauptschen Lesebuchs.) 1. Teil: 228 S. — 2. Teil: 340 S. — 3. Teil: 500 S. — 4. Teil: 187 S. Halle a. S., Herm. Schroedel.

Die vorliegende Ausgabe für Mittelschulen oben genannten Lesebuches wurde in den »N. B.« als in Vorbereitung befindlich bereits bei der eingehenden Würdigung der ersten Ausgabe für Bürger- und Volksschulen [Siehe Heft 2, Jg. 1895 »Zur Lesebuchfrage«] angezeigt. Gedacht waren ursprünglich 5 Teile; die Herausgeber haben aber — abgesehen von einem durch gesetzliche Bestimmungen geforderten, den IV. Teil ausmachenden »Kanon der auf der Mittel- und Oberstufe zu lernenden Gedichte« nebst einer »Auswahl des Besten aus der lyrischen und epischen Poesie des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts« und einer »Auslese aus der Spruchdichtung Goethes, Schillers, Rückerts« — ihrem ersten Plane entgegen auch hier die Dreiteilung in Unter-, Mittel- und Oberstufe beibehalten, und das ist entschieden zu loben, da in der That »ein Weniger der Bände ein Mehr bedeutet gegen das Viel«.

Weiterhin ist dieselbe von uns bei der Besprechung der ersten Ausgabe gerühmte ausgezeichnete Gruppierung der Lesestoffe beibehalten; es ist den Herausgebern auch hier darauf angekommen, die sorgfältig ausgewählten Einheiten überall zu Ganzen und Gruppen, Lesegängen und Lesekapiteln zu verbinden, die, ein Verweilen in demselben Gedankenkreise gestattend, das Lesebuch des encyklopädistischen Charakters entkleiden. So haben die Herausgeber abermals eine Konzentration gewonnen, wie ihresgleichen in keinem Lesebuche zu finden sein dürfte.

Auch bei der Auswahl der Stoffe waren die gleichen Grundsätze und Grundanschauungen mafsgebend: es ist den

Herausgebern darauf angekommen, mit nur wertvollen Einzelstoffen eines jeden Bandes den Zögling einzuführen in die Fülle der Beziehungen des Menschen zu seinesgleichen, zu der ihn umgebenden Natur und Welt, zu dem über Natur- und Menschenleben waltenden Gotte; es galt, alles des wirklichen Interesses Entbehrende fernzuhalten, der Quellen- und quellengemäfsen Darstellung breiten Raum zu gewähren, der Forderung einer vorzugsweise epischen Gestaltung der Lesebücher gerecht zu werden und endlich den ethisch-religiösen Aufgaben der Schule mit dem ganzen Charakter des Lesebuches wirksame Unterstützung zu verleihen. Und wie nun diesen Grundsätzen entsprechend die Auswahl selbst getroffen, das ist in allem fast muster- und meisterhaft zu nennen. Zum Beweise dessen führe ich aus Teil III aus der Partie der Quellendarstellungen nur eins an: Unter der Hauptüberschrift »Luthers Wesen und Wirken, dargestellt nach seinen eigenen Aussprüchen« wird folgendes treffliche Material geboten:

I. Luther und seine Eltern.

1—3. Kurze Aussprüche über Vater und Mutter und Ahnen.
4. Beileidschreiben Luthers an seinen kranken Vater.
5. Luther an Melanchthon über den Tod seines Vaters.

II. Luther und das Reformationswerk.

a. Luther, der streitbare Held.
1. Ausspruch über sein Klosterleben.
2. Aus den 95 Thesen.
3. Gebet vor der Reichstagssitzung (Worms).
4. Schlufswort der Verteidigungsrede.
5. Schreiben an Lukas Cranach, den fürsichtigen Meister, seinen lieben Gevatter und Freund.
6. Brief an Melanchthon von der Wartburg.
7. Brief an Melanchthon von der Feste Koburg über den Reichstag zu Augsburg und die Augsburgische Konfession.

b. Luther, der Werkmeister der evangelischen Kirche.
1. Luther und die Bibel.
aa. Aus dem Sendschreiben »Vom Dolmetschen«.
bb. Von der heiligen Biblia
cc. Dr. Martin Luthers Lied von der Bibel.
dd. Aus der Vorrede auf den Psalter.
2. Luthers Fürsorge für die Schule.
aa. Aus dem Sendschreiben: »An die Bürgermeister und Ratsherren deutschen Landes, dafs sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen«.
bb. Verschiedene Aussprüche über Lehrer, Kinder, Volk, Katechismus und Bibel.

cc. Von der Musika.
dd. Frau Musika.

III. Luther, der Held im Beten.

IV. Luther und die Obrigkeit.

V. Luthers sinnige Betrachtung der Natur.

1. Gott nährt alle Tiere.
2. Gott kann alle Handwerke.
3. Gott könnte wohl reich werden.

VI. Luther im Kreise der Familie.

a. Frau Käthe und die Kinder.

1—3. Verschiedene Aussprüche.
4. An seine Hausfrau.
5. Abermals an seine Hausfrau.
6. Luther an seine Frau.
7—11. Aussprüche über seine Kinder und über Kindererziehung nebst zwei Briefen.
12. Aus Luthers Testament vom 6. Januar 1542.
13. Ein Brief der Frau Käthe an ihre Schwester nach Luthers Tode.

b. Luther und Melanchthon.

1. Luther über Melanchthon.
2. Melanchthon über Luther.

Läfst nicht schon diese schematische Aufzählung erkennen, wie einzigartig und treffend von den Herausgebern ausgewählt worden ist! Wahrlich, ihre Auswahl — je weiter nach oben, desto mustergiltiger — ist des gröfsten Lobes wert!

Der erste Teil weist 75, der zweite gegen 90 und der Oberstufenband mehr als 100 neu hinzugekommene bezw. Ersatznummern auf. Ausgeschieden sind insbesondere manche der von uns in der ersten Besprechung verworfenen trockenen und inhaltslosen Beschreibungen aus der Naturkunde. Als »Gruppe« stehen neu die Darstellungen aus der alten Geschichte, die Bilder deutschen Städtelebens und die Aufsätze und Lebensbilder aus dem Gebiete der Künste (Baukunst, Malerei, Musik). Was die Nummern aus dem Gebiete der Künste anlangt, so hätten wir von ihnen gern einige treffendere und farbenreichere und auch einige mehr gewünscht, denn gerade dieses Gebiet ist nach Stoff und Gehalt so reich und anziehend und von erzieherischem Werte, dafs ein Verlangen nach mehr gewifs als berechtigt anerkannt werden wird.

Da die Herausgeber auch sonst vielfach neue Töne und Wege an- und einschlagen, so nehmen sie vielleicht auch dankbar einige weitere Anregungen und Wünsche entgegen. So würden wir es beispielsweise höchst willkommen heifsen, wenn späteren Auflagen vielleicht noch einige »Gruppen«

zugefügt würden unter den Überschriften etwa: a. Dialektisches, b. Sinnbilder und Symbole, c. Die christlichen Feste, bezw. die deutschen Feste überhaupt, Volkstum, Volkssitte, Volksart oder dergl. Des beschränkten Raumes wegen begnügen wir uns mit diesem einfachen Hinweise.

Auch der sich anschliefsende IV. Teil zeugt von aufserordentlichem Fleifs und Geschick. Der »Kanon der auf der Mittel- und Oberstufe zu lernenden Gedichte — 120 — ist nach den Deutsch-Lehrplänen solcher Schulen zusammengestellt, für deren Gebrauch das Mittelschullesebuch gedacht ist; auf diese Weise ist eine kaum einen Wunsch übrig lassende Zusammenstellung herausgekommen, die von den herrlichen Blüten der einschlägigen Litteratur die schönsten und duftigsten bietet. — Bei der Auswahl des Besten aus der lyrischen und epischen Poesie des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts sind die Herausgeber auf 25 Dichter zurückgekommen, auf: Klopstock, Hölty, Herder, Goethe, Schiller, Claudius, Hebel, E. M. Arndt, Rückert, Th. Körner, Schenkendorf, Uhland, G. Schwab, Just. Kerner, Chamisso, Eichendorff, W. Müller, Gerok, Spitta, Hoffmann v. Fallersleben, Geibel, J. Mosen, Kinkel, Freiligrath, Kopisch. Bei den dieser »Auswahl« beigegebenen »Sprüchen« von Goethe und Schiller haben auch in dankenswerter Weise die dramatischen Werke der genannten Dichter Berücksichtigung gefunden. — Das dem IV. Teile angefügte Hauptregister für das gesamte Lesebuchswerk »will und ist mehr als ein nur äufseres Orientierungsmittel, es möchte Unterlagen abgeben für den Unterricht selbst; auch die kurzen biographischen Beiträge sind unter Rückschau und Bezugnahme auf den gesamten Lesebuchsinhalt gegeben und wollen ihrerseits andeuten, wie Litteraturkundliches gewonnen werden kann aus der Sache und auf Grund der Sache an Stelle des Redens über die Sache ohne den konkreten Untergrund«.

Unser Endurteil lautet: Das Lesebuch für Mittelschulen von Steger und Wohlrabe ist ein Werk, wie es deren nicht viele giebt, das, meisterhaft angelegt, bis ins einzelnste hinein äufserst geschickt und musterhaft zur Ausführung gelangt ist, ein Werk, worauf die Herausgeber stolz sein dürfen und das der Schule und der gesamten Pädagogik zum Segen und zu kräftigster Förderung gereichen wird.

Zwei Versammlungen für wissenschaftliche Pädagogik.

I.

Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik.
(Ständige Nebenversammlung der Deutschen Lehrerversammlung.)

Die 3. Tagung der »Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik« fand vom 26.—28. Mai d. J. zu Hamburg statt.[1] Als Versammlungsort war derselben für alle drei Morgen der Theatersaal des Konventgartens angewiesen worden, ein schönes Lokal, in dem die Sitzung jedesmal gegen $^1/_2$8 Uhr begann. Der erste Vorsitzende, Lehrer F. A. Steglich-Dresden, eröffnete die Versammlung mit Begrüfsung der zahlreichen Anwesenden und dankte dem Ortsausschusse für Bereitung der gastlichen Stätte, worauf Realschuldirektor Dr. Reinmüller als Deputierter des Ausschusses für Nebenversammlungen das Wort erhielt und eine herzliche Begrüfsungsrede an die Erschienenen richtete. Erster Gegenstand der Tagesordnung am 26. Mai war ein kurzer Jahresbericht, den der Vorsitzende erstattete. Aus demselben sei folgendes angeführt: Über die Stuttgarter Tagung wurde referiert in den N. B. (Aug. 94), im Pädagogium (Sept. 94), in der Allgem. D. Lehrerzeitung (1894, Nr. 30), die die offiziellen Protokolle brachte, welche sodann in der Denkschrift des Stuttgarter Lehrertages mit Aufnahme gefunden haben; der erste Jahresbericht, welcher in Stuttgart verlesen ward, erschien vollständig in den Rhein. Bl. (1894, VI.). Die Rhein. Bl. brachten in demselben Hefte auch die Satzungen der Fr. V. zum Abdruck, wie es die N. B. (Aug. 94) ebenfalls gethan. Interessenten können sich also ohne weiteres über die Fr. V. orientieren; aufserdem jedoch sind nun auch gedruckte Satzungen unentgeltlich vom Vorsitzenden zu beziehen. Der in Stuttgart von Dr. Spitzner gehaltene Vortrag ist im Druck erschienen (Leipzig 1894, E. Ungleich), doch hat die daselbst angenommene Reso-

[1] Vergl. den Bericht über die Stuttgarter Tagung, »N. B.« Aug. 1894; ebenso den 1. Bericht in den »N. B.« Aug. 1893.

lution in der gegebenen Fassung den gewünschten Erfolg nicht gehabt,[1]) weshalb sich die Fr. V. in ihrer Hamburger Tagung nochmals mit dem Gegenstande der pädagogischen Pathologie befassen will (am 3. Tage). Zu den im ersten Jahresberichte erwähnten ehrenvollen Begrüfsungen der Fr. V. f. philos. Päd. ist noch die gekommen, welche Schulinspektor H. Scherer-Worms im neuesten »Pädag. Jahresberichte« (Bd. 47, S. 5—6) der Vereinigung gewidmet hat und welche im wesentlichen mitgeteilt wird. Die litterarische Thätigkeit der Mitglieder der Fr. V. galt in erster Linie der Mitarbeit an unsern Zeitschriften: Allgem. Deutsche Lehrerztg., N. B., Rhein. Bl., Päd.; auch die »Lehrerin« ward berücksichtigt. Aufserdem sind einige wertvolle Schriften von Mitgliedern erschienen, die z. T. in den genannten Zeitschriften resp. im Päd. Jahresbericht (hier vom Mitglied Scherer) besprochen wurden. Die Artikel in den päd. Vereinsblättern sind bekannt; von den besonderen Schriften sind zu nennen: Über die geist. Fehler der Kinder, von Dr. Spitzner (Leipz. 1894) und Woldem. Lommatzsch (Chemnitz 1895, Druckerei v. Carl Wiechert); Pestalozzis Pädagogik, v. H. Scherer (Leipz. 1895, Brandstetter); über Jak. Frohschammers System, v. Dr. B. Münz (Breslau, Schottländer); die zwei Schriften sozialpädagogischer Tendenz von Dr. med. Ed. Reich: »Sozialhygien. Studien«, »Politik der Bevölkerung und Gesellschaft« (Leipz. 1895, Aug. Dieckmann) etc. etc. — Von den Sektionen der Fr. V. hat sich bis jetzt am regsamsten die Gruppe Westfalen gezeigt, welche mit den westf. Lehrertagen Ostern 1895 u. 96 eine zweite und dritte Sitzung abhielt; vor. J. sprach in Hagen Hauptlehrer Budde »über das Charakteristische der Lotzeschen Philosophie, speziell der Psychologie« (vergl. Rh. Bl. 1895), in diesem Jahre in Gelsenkirchen Lehrer Kniep »über die Phantasie in der Auffassung Jak. Frohschammers« (s. Allg. D. Lehrerztg. 1896, Nr. 23, S. 233). Von den Zeitschriften der Fr. V. hat bekanntlich das Pädagogium mit März 1896 zu erscheinen aufgehört; es wird gleich Diesterwegs Jahrbüchern stets einen Ehrenplatz in der deutschen pädagogischen Litteratur behaupten. Für die Mitglieder erwächst daraus die Mahnung, sich noch fester mit den Rh. Bl. und den N. B. zu verknüpfen, die vereint am ehesten geeignet erscheinen, das Pädagogium zu ersetzen, soweit dies angängig ist. »Die N. B. thun« — sagt der Jahresbericht — »alles Mögliche; und die Rh. Bl. sind nicht nur ein geistiges, sondern auch ein finanziell-geschäftliches Vermächtnis Diesterwegs (da der Verleger des alten Meisters jüngster Sohn ist)«. Daneben sei die Allg. D. Lehrerztg. der Faden, der uns aller 8 Tage verbindet!

[1]) S. N. B. Aug. 1894, S. 396—397.

— Aus der Zahl der Mitglieder (z. Z. ca. 150) ist am 6. Okt. 1895 Prof. Dr. Hochegger-Czernowitz durch den Tod gestrichen worden (s. N. B. Dez. 1895); wie dieses teuren Toten, so gedenkt der Jahresbericht noch zweier Männer, die zwar der Fr. V. f. ph. P. nicht formell angehörten, aber der Sache und der Wissenschaft, welche wir vertreten wollen, getreu gedient ihr Leben lang: Oberschulrat A. Berthelt-Dresden († 26. April 1896) und Schulrat Dr. Friedr. Dittes-Wien († 15. Mai 1896). Die Versammlung ehrt das Andenken dieser drei Zierden der deutschen Lehrerschaft durch Erheben von den Plätzen. Um nach Möglichkeit zu ersetzen, was wir in diesen Männern verloren, ist enger Zusammenschlufs aller notwendig, die unserer Wissenschaft dienen und den Idealen nachstreben wollen. Daher schliefst der Vorsitzende den Jahresbericht mit dem Wunsche, dafs auch der Fr. V. sich immer mehr strebende Geister anschliefsen möchten. Möchten die Ziele, die von der Fr. V. f. ph. P. (und ihren Zeitschriften) angestrebt werden, glücklich, wenn auch nur allmählich, erreicht werden!

Nach einstimmiger Genehmigung des Jahresberichtes seitens der Versammlung erhält das Wort Hauptlehrer G. Sievert-Niederschelden b. Siegen zu seinem Vortrage: »Über die Bedeutung des Frohschammerschen Einheitsprinzips (der Weltphantasie) für die Pädagogik«. Der reichhaltige und übersichtliche Vortrag währte gegen $1^1/_2$ St., und es sei im voraus bemerkt, dafs der zweite (auf die Praxis in Schule und Leben sich beziehende) Teil desselben am 27. Mai zur Behandlung kam. Mit Recht machte nämlich der Vorsitzende, als nach 9 Uhr — wegen der Entfernung des Lokals der Hauptversammlung und in der Besorgnis, keinen Platz zu finden — viele Hörer den Saal verliefsen, den Vorschlag, den zweiten, auch für sich verständlichen Teil des Vortrags auf den zweiten Tag zu übernehmen. Dem von eingehendem Studium zeugenden Vortrage, der jedenfalls in einer gröfseren Zeitschrift oder als Broschüre erscheinen wird, lagen folgende Leitsätze zu Grunde:

I. Indem das Frohschammersche Einheitsprinzip 1) eine tiefere Erkenntnis der menschlichen Natur ermöglicht, indem dasselbe 2) durch Aufhebung des schroffen Dualismus das Problem der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele seiner Lösung näher führt und damit 3) die Vererbungstheorie in neue Beleuchtung rückt, erweist sich dasselbe 4) als wirksam zur besseren Erkenntnis und Leitung des gesunden Seelenlebens wie auch zur Heilung der geistigen Fehler des Kindes.

II. Aus Frohschammers Auffassung der menschlichen Natur und dem derselben zu Grunde liegenden Einheitsprinzipe ergeben sich folgende Resultate:

1. Die Auffassung der Seele als eines Organismus mit verschiedenen Kräften, die durch das Band der Phantasie zur Einheit verbunden sind.
2. Die Seele ist infolge der in ihr stattfindenden Ideerealisierung entwicklungsbedürftig und als synthetische Potenz entwicklungsfähig.
3. Bei der gesamten Seelenentwicklung bildet das Gemüt den dunklen, beweglichen Hintergrund der übrigen Geistesthätigkeiten.
4. Da das Gemüt nur die innerlich und selbständig, individuell und lebendig gewordene plastische Potenz der Weltphantasie ist, so zeigt sich in jeder Thätigkeit des Gemütes diese selbst.
5. Diese Auffassung ist wichtig
   a) für die pädagogische Psychologie (Apperception, Aufmerksamkeit, Interesse u. s. w.)
   b) für die Auswahl und Behandlung des Stoffes.
   c) für die Socialpädagogik.

III. Frohschammers Erziehungsziel (Glückseligkeit) ist als zu weit gehend abzulehnen und die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen als solches unwandelbar festzuhalten. Doch verdient das der Frohschammerschen Ethik zu Grunde liegende Prinzip (in der Auffassung des gen. Philosophen) Beachtung, da dasselbe
1. die Verbindung zwischen Menschheitsideal (Realisierung der Ideen) und Erziehungsziel (harmonische Ausbildung des ganzen Menschen) herstellt;
2. als eine Grundlage erscheint, die die Fundamente der Individual- und Socialethik in sich schliefst.

IV. Die Frohschammersche organische Methode verlangt um ihres dynamischen Momentes willen
1. ein aufmerksames Studium und eine sorgfältige Beachtung der thatsächlich gegebenen körperlichen und seelischen Zustände.
2. Indem sie so den Pädagogen darauf hinweist, neben der methodischen Aufgabe die psychologische nicht zu vergessen, hilft ihre Anwendung zur Verhütung und Heilung der geistigen Fehler beitragen.
3. Das der receptiven Seite der menschlichen Natur entsprechende mechanische Moment weist den Erzieher darauf hin, dafs die schaffende Potenz zu ihrer Bethätigung die Aufnahme des notwendigen Materials voraussetzt, also eine rein formale Bildung unmöglich ist.
4. Sonach tritt der Mensch in Beziehung zur Natur und Geschichte und erscheinen die Lehrstoffe als Kulturgüter, in deren Überlieferung die welthistorische Bedeutung des Lehrerstandes beruht.
5. Da also die organische Methode sowohl der historischen Continuität als auch der menschlichen Natur gerecht wird, ist sie natur- und kulturgemäfs und steht somit im Dienste der Individual- und Sozialpädagogik.

V. Da die Organisation der Gesellschaft auf Grund der Rechtsidee und unter dem gestaltenden, synthetischen Einflusse der Weltphantasie den Zweck hat, nicht blofs das leibliche Leben zu sichern und zu fördern, sondern auch geistige Bildung zu erringen und fortzusetzen, die Ideen der Wahrheit (in der Wissenschaft), des Guten (im sittlichen Leben), des

Schönen (in der Kunst) zu verwirklichen und durch Religion und Civilisation, d. h. durch die Gesamtkultur in das Leben einzuführen und sie fortzubilden, so steht dem Kulturstaate die oberste Ordnung und Leitung der Schule zu.

VI. Zusammenfassung: Das auf der Weltphantasie aufgebaute System Frohschammers verdient die Beachtung der Pädagogen in hohem Maſse, denn es ist geeignet, die Verbindung zwischen Individual- und Socialpsychologie, Individual- und Socialethik und damit zwischen Individual- und Socialpädagogik herzustellen.

Nachdem am 27. Mai dieser mit lebhaftem Beifall aufgenommene Vortrag beendet war, nimmt die Versammlung, welche von einer Abstimmung und Debatte über die aufgestellten Leitsätze absieht, noch eine Nach- bezw. Zuwahl vor: Als dritter Vorsitzender wird gewählt Hauptlehrer Sievert-Niederschelden, als weiteres Vorstandsmitglied (auf Vorschlag des Vorsitzenden) Schulinsp. Scherer-Worms. Beide Herren nehmen die Wahl an. Nun erhält Schulinsp. H. Scherer das Wort zu seinem Vortrage: »Über Pädagogik als Wissenschaft, sowie über weitere Schritte zu ihrem Ausbau«. Da der Referent keine Leitsätze aufgestellt hat, ist es schwer, die Hauptgedanken seines inhaltvollen $^3/_4$ stündigen Vortrages zu skizzieren. (Vielleicht thut er dies in den »N. B.« oder »Rh. Bl.« gelegentlich einmal selbst!) Scherer führte in freier Rede im wesentlichen die Gedanken aus, welche er schon in seinem »Wegweiser zur Fortbildung in der wissenschaftlichen und praktischen V.-Sch.-Pädagogik« (Leipzig, Brandstetter), sowie im Päd. Jahresber. (z. B. in Bd. 47) näher begründet hat. Wenn Referent sich kurz fassen will, so glaubt er, die Kernpunkte des Schererschen Vortrages durch folgende Sätze wiedergeben zu können: 1. die Pädagogik als Wissenschaft muſs eben so selbständig behandelt und betrachtet werden wie andere Wissenschaften; in ihrer jetzigen (offiziellen) Gestalt ist sie noch ein Mischprodukt aus dem Neu-Pestalozzianismus einerseits und der von der Kirchenlehre beeinfluſsten Regulativ-Pädagogik andererseits. 2. Die Schattenseiten dieser (Katheder-) Pädagogik liegen offen zu Tage und veranlassen zu den sog. Reformbestrebungen, die dahin gehen: a) die V.-Sch.-Pädagogik wissenschaftlich, d. h. natur- und kulturgemäſs, weiter auszubauen und ihr b) in der Praxis des V.-Sch.-Wesens die Herrschaft erobern zu helfen. 3. Man ist daher bestrebt und muſs es sein, auf die Quellenwerke der Pädagogik zurückzugehen, auf die päd. Klassiker, deren Schriften die Grundsteine der päd. Wissenschaft bilden, wenn auch manche Einzelheiten angesichts des heutigen Kulturzustandes auszuscheiden sind. 4. Man muſs bestrebt sein (und man ist

es), den Grundwissenschaften der Pädagogik und ihrer Entwickelung eine fortgesetzte Aufmerksamkeit zuzuwenden: a) die empirische und experimentelle Seelenkunde haben schon vieles aufgehellt; doch da sie zur völligen Erklärung der psychischen Phänomene noch nicht ausreichen, müssen sie durch die rationelle oder philosophische Psychologie ergänzt werden. Erst die Vereinigung aller zwei resp. drei Gruppen wird in Zukunft die »wissenschaftliche Psychologie« bilden. b) In der der Sittenlehre gewidmeten Litteratur zeigt sich das Streben, die ethischen Gesetze in ihrer Unabhängigkeit von der religiösen Weltanschauung darzustellen. Der Erfolg dieses Strebens mufs auch der Selbständigkeit der Pädagogik nützen. — Seiner Pestalozzischrift will der Vortragende einige Schriften folgen lassen, die den in dem Vortrage ausgesprochenen Tendenzen Rechnung zu tragen bestimmt sein sollen.

Der mit lebhaftem Beifalle aufgenommenen Rede Scherers folgte eine längere Debatte, in welcher des öfteren der »Deutsche Volksbund« erwähnt ward, der die Ausbreitung der päd. Ideale ebenfalls begünstigen werde. Aus der Debatte ging folgende Resolution hervor, die einstimmig angenommen wurde:

Im Anschlufs an den Vortrag des Herrn Schulinspektors Scherer: »Über Pädagogik als Wissenschaft etc.« beschliefst die Fr. V. f. ph. P. (ständ. Nebenvers. d. D. Lehrervers.) an den ständigen Ausschufs die Bitte zu richten, derselbe wolle auf die Tagesordnung einer der nächsten Lehrerversammlungen die Frage stellen: »Welches ist der gegenwärtige Stand des Ausbaues der Pädagogik als Wissenschaft, und inwiefern sind die Fortschritte, die dieser Ausbau erfahren, in den Lehrerbildungsanstalten zu berücksichtigen?« (Endgiltige Fassung vorbehalten.)

Gegenstand der Tagesordnung am 28. Mai war ein Referat: »Über die pädagogische Pathologie in ihrer Wichtigkeit für Jugendhygiene und Schulpraxis«. Als Referent namens des Vorstandes war Kollege Dr. Alfr. Spitzner bestimmt; leider war derselbe vor der Abreise nach Hamburg an das Krankenbett seines Vaters gerufen worden. An seiner Statt übernimmt der erste Vorsitzende F. A. Steglich das Referat, während dessen Erstattung und Besprechung der neugewählte dritte Vorsitzende Sievert die Versammlung leitet. Der Referent begründet in ungefähr $^1/_2$ stündigem Vortrage folgende Sätze, an deren Wiedergabe wir uns heute genügen lassen, da jedenfalls in nächster Zeit in den N. B. das Thema selbst einmal des näheren behandelt werden wird. Es wurde dargethan: Bei der Wichtigkeit der pädagogischen Pathologie für die Jugendhygiene und Schulpraxis handelt es sich zunächst (bei dem gegenwärtigen Stande der Dinge) darum, dafs die

geistige Gesundheit der Jugend ebenso eingehend und umfassend wie die leibliche Gesundheit derselben einen Gegenstand schulhygienischer Fürsorge bilde.

Hierzu gehört vor allen Dingen:

1. die Förderung des Ausbaues einer wissenschaftlichen pädagogischen Pathologie als Grundlage einer gedeihlichen pädagogischen Jugendhygiene, welche der medizinischen Hygiene ebenbürtig zur Seite steht und mit ihr zu gemeinsamer Arbeit berufen ist;

2. die Herbeiführung staatlich angeordneter medizinisch-pädagogischer Beobachtungen, Untersuchungen und statistischer Erhebungen in Bezug auf die thatsächlichen Zustände und Verhältnisse der Schulkinder hinsichtlich ihrer geistigen Beschaffenheit, Normalität und Bildungsfähigkeit und hinsichtlich der Bedingungen ihrer geistigen Entwicklung in der äufsern und innern Sphäre ihrer Umgebung, speziell der Schule.

Dem ebenfalls beifällig aufgenommenen Referate folgte eine längere allgemeine Erörterung, die schliefslich zur einhelligen Annahme des folgenden Beschlufsantrages führte:

> Unter Zurückgreifen auf ihren in Stuttgart gefafsten Beschlufs und im Hinblick darauf, dafs in den letzten Jahren in der pädagogischen Presse und in zahlreichen Lehrervereinen über »die geistigen Fehler der Kinder und ihre notwendige Beachtung seitens der Erzieher« verhandelt worden ist, richtet die »Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik« nach einem Referate, das in ihrer 3. Tagung zu Hamburg erstattet wurde, an den ständigen Ausschufs der deutschen Lehrerversammlung das höfliche Ersuchen, derselbe wolle gefl. beschliefsen, die Frage der pädagogischen Pathologie in ihrer Wichtigkeit für Jugendhygiene und Schulpraxis als Vereinsthema für eine der folgenden Deutschen Lehrerversammlungen vorzuschlagen resp. zu bestimmen.

Hoffentlich werden sich auch diese Verhandlungen als segensreich für den weiteren Ausbau der philosophischen Pädagogik erwiesen haben.

Dresden. F. A. Steglich.

Auf der Warte.

Die Abänderung der Prüfungsordnung für Mittelschullehrer und Rektoren.

»Es erben sich Gesetz' und Rechte wie eine ew'ge Krankheit fort«. Ist einmal ein Grund gelegt, so wird auf diesem Grunde und an diesem Grunde weitergebaut, unbekümmert darum, ob er ein Produkt kranker oder gesunder Zustände war. Die Grundlagen ob ihrer Wahrheit zu prüfen und sie, falls ihre Zeit längst unter der Erde liegt, durch neue, zeitgemäfse zu ersetzen, ja, wer in der Folgezeit daran denkt, kommt leicht in den Ruf eines unpraktischen Idealisten, eines unruhigen Neuerers oder auch wohl eines unverbesserlichen Reaktionärs, während das bequeme Beharren in den betretenen Bahnen sich mit Vorliebe in den Mantel der Besonnenheit, des mafsvollen Fortschritts, des »mit den Realitäten rechnenden Mannesalters« hüllt.

Auch im Schulwesen giebt es einen solchen Grund, von dem man sich nicht losdenken kann, auf dem die so praktisch Klugen und männlich Besonnenen pietätvoll festsitzen wie das Schiff auf der Sandbank, einen Grund, an dem sie flicken und neuern, in mafsvollem Tempo natürlich, und von dem aus der Schule doch niemals eine gesunde Reform erstehen kann, weil er eine tote und taube Frucht am Baume des nationalen Lebens war. Dieser Grund sind die Regulative. Oder sollten sie längst zu dem Toten geworfen sein? Ja, so glauben so viele, die an dem Schulwagen seitdem geschoben haben, allein sie thaten es ja in ihrer sogenannten Besonnenheit stets unter pietätvoller Berücksichtigung des Gewordenen, der »Realitäten«, und die Urrealität waren eben die Regulative.

Die pädagogischen Normen vom Oktober 1854 bildeten ein würdiges Seitenstück zu den Olmützer Punktationen vom November 1850. Wie diese den politischen, so bedeuteten jene den geistigen Selbstmord Preufsens. Doch in der tiefen Verbeugung der Staatsoberhoheit vor den bildungsfeindlichen weltlichen Gelüsten der Kirche, wie sie in den Regulativen zum Ausdruck gelangte, lag nicht das, was der Entwicklung des Schulwesens

auf die Dauer verhängnisvoll wurde; das war vielmehr die vollständig laienhafte, unwissenschaftliche Auffassung des Unterrichts- und Erziehungsgeschäftes, jene Auffassung, welche die hohe Kunst der planvollen Menschenbildung alles Künstlerischen entkleidete und auf ein paar handwerksmäfsige Handgriffe herabwürdigte, ja, die Thätigkeit des öffentlichen Unterrichtens und Erziehens noch unter das Thun des Handwerkers stellte. Es war die vollständige Verleugnung alles dessen, was unsere grofsen Meister über das Werden und Wachsen der Menschenseele erforscht und entdeckt hatten, der radikale Bruch mit Preufsens glorreichster Vergangenheit, der Bruch mit dem Pestalozzitum und die Proklamierung des Dogmas, dafs die gedächtnismäfsige Beherrschung des notwendigen Wissens den Lehrer ausmache. Nicht darin, dafs die Regulative die allgemeine Bildung des Lehrers auf ein so äufserst bescheidenes Niveau herabdrückten, lag das am meisten Verderbliche, sondern darin, dafs sie für den Lehrerstand die allgemeine Bildung mit der Berufsbildung identifizierten und die Notwendigkeit einer besonderen auf der allgemeinen Bildung sich erhebenden wissenschaftlich-pädagogischen Fachbildung verneinten, so dafs fortan in und mit der allgemeinen Bildung die Fähigkeit sowohl zur Anstellung als Lehrer als zur Besetzung der höheren und höchsten Stellen im Schulwesen gegeben war. Kein Lehrer, kein Schulinspektor, kein Schulrat und kein Dezernent in der Abteilung für das Schulwesen wurde fortan nach einer wissenschaftlich-pädagogischen Bildung gefragt, keiner gefragt: »Hast du einen Comenius, einen Pestalozzi, einen Herbart gründlich studiert?« Es genügte für die niedrigsten wie für die höchsten Ämter der Nachweis der allgemeinen Bildung, wie sie in der Muster-Volksschule, Seminar genannt, oder in einer höheren Schule erworben wurde.

Das war der Kernschatten, den die Regulative weit hineinwarfen in die kommenden Zeiten. Unterbunden war der Lebensnerv des inneren Schulwesens.

Einer der wenigen, die pädagogischen Tiefblick genug besafsen, um die ganze Gröfse der Gefahr zu erkennen, war Diesterweg, der unentwegte Vertreter der Pestalozzischen Schule, der »unverbesserliche Reaktionär«, wie ihn der Minister v. Bethmann-Hollweg nannte, weil er hinter die regulativischen Bestimmungen zurück wollte. Doch was half es, dafs er bis zum Ende seines Lebens im erbittertsten Kampfe ausharrte? Es war ihm mit all seiner Energie, mit all seiner rücksichtslosen Beweisführung nicht möglich, den einmal gethanen Schritt ungethan zu machen, ja, er konnte es nicht im Geringsten verhindern, dafs man sich in die geschaffenen Verhältnisse hineinlebte, dafs man sich an sie gewöhnte und die Weiterentwickelung des Schulwesens an die Regulative anknüpfte. Und wie geschah die Weiterentwickelung?

Die Minimalzahl (30) der zu lernenden Kirchenlieder wurde durch eine Maximalzahl (40) ersetzt. Die unbestimmte Menge der zu lernenden Sprüche erhielt in der Zahl 180 eine bestimmte Grenze. Der gesonderte fakultative Realunterricht wurde in einen obligatorischen verwandelt — d. h. für die einklassige Volksschule, denn nur für diese waren feste Bestimmungen getroffen. Der für die Aufnahme in das Seminar vorgeschriebene religiöse Memorierstoff wurde auf das Pensum der einklassigen Volksschule reduziert, das Pensum des Seminars im Rechnen, in der Raumlehre und im Zeichnen wurde etwas erweitert und der Ausschluſs der »sogenannten klassischen Litteratur« von der Lektüre der Seminaristen mit einigen Ausnahmen versehen.

Das waren die ebenso bedeutsamen wie tiefsinnigen »Ergänzungen« der Regulative, die erst recht dazu beitrugen, daſs das pädagogisch fundamentlose System der Herren von Raumer und Stiehl seine Wurzeln tiefer und tiefer schlug.

So vergingen 18 Jahre. Es kamen die Sonnentage des politischen Aufschwungs Preuſsens, und nach diesen Sonnentagen kam wieder ein neues Ministerium auf im Lande, das Ministerium Falk. Mutvoll korrigierte es alsbald die im Laufe der Zeit etwas verschobene Stellung des preuſsischen Staates zur Kirche nach den alten preuſsischen Prinzipien, und ich bin der Überzeugung, Falk hat auch die ehrliche Absicht gehabt, der Jugend- und Volksbildung aufzuhelfen. Doch wie das anfangen? Er selber war Jurist. Ich glaube kaum, daſs er vor seinem Amtsantritte die Regulative gelesen, geschweige denn das preuſsische Schulwesen der Vergangenheit gründlich studiert hatte. Jedenfalls hatte er keine Pädagogik, keinen Comenius, keinen Pestalozzi, keinen Herbart und Diesterweg studiert, und ein Stein war nicht vorhanden, der ihm in groſsen Zügen den Plan zu einer Neuorganisation der Volksbildung hätte entwerfen können. Ihm wird, als er ans Werk gehen wollte, der himmelweite Unterschied zwischen Juristerei und Pädagogik zum Bewuſstsein gekommen sein; doch er wollte und muſste etwas thun, etwas schaffen, man erwartete es von ihm, da er liberal war und nicht konservativ wie sein Vorgänger, und so entlieſs er denn den intellektuellen Urheber der Regulative und griff zu einem Mittel, das ihn mit Anstand aus seiner schwierigen Lage befreien zu können schien: er lieſs sich in »Fachmänner-Konferenzen« über die Angelegenheiten des Schulwesens belehren und übertrug die Aufgabe, der Volksschule andere Grundlagen zu geben, ebenfalls einem »Fachmanne«, dem als Nachfolger Stiehls im Dezernat für das Volksschul- und Seminarwesen in das Ministerium berufenen Seminardirektor Schneider: ein kluger und verständiger Gedanke, aus dem Gutes hätte ersprieſsen müssen, wenn seine »Fachmänner« nicht — Regulativ-Pädagogen gewesen wären.

Mochte manch altes Lehrerherz im Stillen der alten Pädagogik die Treue bewahrt haben, diejenigen, welche vorwärts gekommen, welche in die mafsgebenden Stellen eingerückt waren, sie alle verdankten ihre Karriere ihrer Wirksamkeit innerhalb der Regulative. Sie gerade waren es gewesen, welche die Stunden- und die Lehrpläne, die Prüfungsordnungen, die Lehr- und die Lernbücher und die Lehrer selber regulativisch bearbeitet hatten; sie gerade hatten das neue Dogma von der Berufslosigkeit des Lehrerstandes in die Praxis übertragen und alles gethan, um die reichen Erkenntnisschätze der grofsen Meister und den Gedanken einer wissenschaftlich-pädagogischen Berufsbildung in Vergessenheit geraten zu lassen, und darum eben waren sie geworden, was sie waren, und einer der eifrigsten Vertreter der Stiehlschen Schule, die ohne jede wissenschaftlich-pädagogische Bildung arbeitete, einer, der in all seinen Ämtern nach Kräften dazu beigetragen, dafs sie nun festgefügt dastand, das war der neue Dezernent für das Volksschul- und Seminarwesen, der Geheimrat Schneider.

Und die »Fachmänner-Konferenz«, mit der sich der Minister über das Volksschulwesen unterhielt, du lieber Himmel, Mitglieder aller Parteien, nämlich aller politischen und kirchlichen Parteien, waren um einen Tisch versammelt, und das nannte man ernsthaft »Fachmänner-Konferenz«! Ich möchte wohl wissen, was die »Fachmänner« v. Kleist-Retzow, Oberpräsident a. D., v. Mallinckrodt, Regierungsrat a. D., und Weifs, Fabrikant in Berlin, dem Minister über die Lebensfragen der Volksschule erzählt haben! Unter den 20 Mitgliedern befanden sich, was sicherlich am meisten zu verwundern, auch zwei Volksschullehrer, nämlich Bohm und Dörpfeld, und Dörpfeld scheint der einzige Fachmann gewesen zu sein, der mit der Absicht gekommen war, pädagogisch zu denken und pädagogisch zu diskutieren. Allein er kam nicht zum Wort und hat nachträglich in seinen »Grundlinien der Theorie eines Lehrplanes« bekannt gegeben, was er dem Minister eigentlich hatte sagen wollen. Diesem, der nicht wufste, dafs die Schule auf einer höheren Warte steht als auf den Zinnen der Partei, der keine Ahnung davon hatte, dafs sie ein Organismus sein mufs, der aus der Erziehungswissenschaft sein Leben schöpft, dem Minister Falk scheint die Lust, selber Hand anzulegen, sehr bald vergangen zu sein; er überliefs sich und die Schule seinem Dezernenten und dieser entwarf ihm »Die Allgemeinen Bestimmungen«. Sie tragen Falks Namen, allein Falk dürfte an ihnen so unschuldig sein, wie es Bismarck an den Maigesetzen zu sein später behauptete.

Mancher Mensch kann viel, er kann den Mantel nach jedem Winde hängen, kann zween und mehr Herren dienen, kann mit

seinem sogenannten Standpunkte von einem Boden auf den andern springen — den Grad seiner pädagogischen Erkenntnis kann er nicht wechseln wie zwei Röcke, der ist und bleibt unter allen Umständen ein Produkt seines Lebens, seines langjährigen Thuns und Lassens, Denkens und Nichtdenkens, und darum ist auch der Sprung vom Staatsanwalt und Justizrat zum Staatspädagogen ebenso schwierig wie der Sprung von Stiehl auf Pestalozzi. Wer erwartet hatte, der liberale Minister Falk würde auch nur eine der grofsen schulpolitischen Fragen lösen, der sah sich sehr bald getäuscht, und getäuscht, wer da erwartet hatte, an mafsgebender Stelle würde über Nacht die Erkenntnis gekommen sein, dafs zur Leitung und Beaufsichtigung der Entwickelung eines menschlichen Wesens an Leib und Seele zum mindesten eine ebenso lange berufliche Lehrzeit gehört wie etwa zum Schuhmachen, zum Häuserbauen oder zur Leitung einer Lokomotive, und man würde nun den Lehrern eine mindestens dreijährige pädagogische Fachbildung geben lassen, würde die Seminare zu solchen Berufsschulen machen, wie sie entsprechend die Schneider, die Zimmerleute, die Brauer, kurz, fast alle Handwerker bereits hatten, zu Berufsschulen, in welchen die angehenden Lehrer an den Werken Pestalozzis, Herbarts und Diesterwegs theoretisch und praktisch durchzubilden sind und deren Besuch den Nachweis der notwendigen allgemeinen Bildung bedingt. Und erst recht gründlich getäuscht sah sich, wer erwartet hatte, er würde etwas hören von deutscher Nationalschule, von dem Inhalte und den Zielen der allgemeinen Menschenbildung, von einem Stoffauswahlprinzip, von psychologischer Konzentration bezw. Methodisierung des Unterrichtsstoffes u. s. w. Nichts, nichts von alledem, den Sprung von Stiehl auf Pestalozzi-Herbart versagte das Naturgesetz. Der Geheimrat Schneider war an den Boden gebunden, den er seit dem Jahre 1854 bearbeitet hatte, und von diesem Boden aus erfüllte er den Auftrag des Ministers in höchst einfacher Weise. Er belegte nämlich mit Bestimmungen, was in das alte Regulativ nicht hineingezogen war, die »normalen« Volksschuleinrichtungen, die Trennung der Geschlechter, die Einrichtung und Ausstattung des Schulzimmers, die unentbehrlichen Lehrmittel, die Tabellen und Listen, die Schulbücher und Schulhefte und die mehrklassige Volksschule und legte darüber fest, was unter Stiehl Sitte, Gebrauch und Norm geworden war. Ferner schuf er eine neue Schulart mit erweitertem Lehrplan, die Mittelschule, legte ihre Ziele der Seminaraspirantenprüfung zugrunde, bürdete darüber hinaus den Seminaren ein ziemlich bedeutendes Pensum in allgemeiner Bildung und Musik auf, streute hier und dort eine landläufige methodische Bemerkung ein, schuf die Mittelschullehrer- und die Rektorenprüfung, änderte

die Firma und — eine neue Ära der Entwickelung des Schulwesens hatte begonnen.

Es würde zu weit führen, wollte ich die Allgemeinen Bestimmungen im Einzelnen einer Kritik unterziehen. Wer sie als Pädagoge prüft und mit den Regulativen vergleicht, der kann in ihnen unmöglich einen nennenswerten Fortschritt erblicken, gleichen doch z. B. bezüglich der Religion die neuen Forderungen fast bis zum Wortlaute den alten. Nur formell wurde beseitigt, was Stiehl geschaffen; in Wirklichkeit war nicht mehr die einklassige Volksschule, es war das ganze Volksschulwesen nach Stiehlschem Rezepte reglementiert und durch die schwankende, vieldeutige Sprache dem didaktischen Materialismus Thür und Thor geöffnet. Die unpsychologische wissenschaftlich-systematische Stoffauswahl, auf alle Fächer ausgedehnt, begründete die Wissensschule. Das Seminar blieb allgemeine Bildungsanstalt, und die angehenden Lehrer wurden nach wie vor berufslos hineingesandt in die Werkstatt des Geistes. 2 Stunden Pädagogik wöchentlich — welch ein Hohn auf das Pestalozzitum, auf das Leben und Streben unseres grofsen Meisters, auf unsere Berufswissenschaft und unsere Kunst! 2 Stunden Pädagogik wöchentlich — und was für eine Pädagogik! — genügten dem Geheimrat Schneider, um Lehrer zu bilden, und als Konsequenz 6 Wochen Hospitierzeit, um aus Theologen Schulinspektoren zu machen! Die Lehrer, die dem »kühnen Fluge des Falken« zujubelten, ich glaube nicht, dafs sie wufsten, was sie thaten. Sie waren abgedrängt von ihren Idealen; sie seufzten unter den materiellen Sorgen und deuteten die Orakelsprüche des Ministers zu ihren Gunsten. Durch seine materiellen Versprechungen berückte er sie, die so lange ohne Hoffnung gewesen, und sie stempelten aus Dankbarkeit für seine leeren Versprechungen seine Fehler zu Fortschritten um, ja, begrüfsten es wohl selbst als Fortschritt, dafs er anstatt der geistlichen die weltliche Schulaufsicht einführte, anstatt der Pastoren Philologen, Landwirte, Förster und Apotheker zu Schulinspektoren machte. Wer sich näher über die Ära Falk unterrichten will, der lese Sack, »Schlaglichter zur Volksbildung«.

Und wieder verschwanden 24 Jahre. Minister gingen, Minister kamen — die Allg. Bestimmungen überdauerten ihren Wechsel. Es blühte die Herbart-Zillersche Schule auf, das pädagogische Denken in einer Weise befruchtend, wie es zuvor nie geschehen war. Die Schulreformbewegung schlug ihre Wellen, und vom Kaiserthrone rauschte ein Frühlingswehen hinein in die Winterstarre des Bildungswesens. Das Dreigestirn Comenius, Pestalozzi und Diesterweg leuchtete auf am pädagogischen Himmel, und eine dankbare Gemeinde grub ihre Werke heraus aus dem Wust der Leitfäden und Lehrbücher,

der Verordnungen, Verfügungen und Vorschriften einer ministeriellen Pädagogik. Und dennoch schien es nicht Frühling werden zu wollen in der deutschen Schule. Das Gewordene war zu fest gefügt, als dafs es den ersten Stürmen hätte weichen können, und es behielten das Steuer in der Hand, die in besonnenem Fortschritt auf dem Gewordenen aufbauen wollten.

Da ging zur letzten Osterzeit das Gerücht von einer Neuregelung der Prüfungsordnung für Mittelschullehrer und Rektoren durch das Land, und neu belebte sich das Hoffen. An dieser Stelle war der Bruch mit den Allg. Bestimmungen offenbar am leichtesten; hier konnte die Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst ohne tiefgreifende Umwälzungen in ihre Rechte eingesetzt und durch eine so erreichbare gründliche Vertiefung der pädagogischen Fachbildung der Lehrer und ihrer Vorgesetzten einer zeitgemäfsen Schulreform die Wege geebnet werden. Das Mittelschulexamen, das dem einseitigen, unfruchtbaren Gelehrtentum verfallen war und mit der pädagogischen Fachbildung eigentlich gar nichts zu thun hatte, konnte ohne Not aus der pädagogischen Karriere gestrichen werden. Wollte man es beibehalten, dann war sein Schwerpunkt aus den einzelnen Wissensgebieten in pädagogische Erkenntnis und praktische Tüchtigkeit zu verlegen. Unter allen Umständen mufste das Rektorexamen umgestaltet und erschwert werden. In der bisherigen Form entsprach es dem Wesen des Amtes gar nicht und war überdies so leicht, es bewegte sich nach den Berichten über seinen Verlauf allüberall so ganz im Rahmen der Stiehlschen Schulkunde, dafs es keine Garantieen bieten konnte für die erforderliche Tüchtigkeit des Rektoratskandidaten. War das Mittelschulexamen immerhin eine Leistung, wenn auch wesentlich des Gedächtnisses, das Rektoratsexamen war keine.

Ich machte in Nr. 22 der »Päd. Zeitung« Vorschläge zu seiner Neugestaltung, forderte für die Zulassung den Nachweis einer zehnjährigen Schulpraxis, für die schriftliche Prüfung Anfertigung der Arbeiten in der Klausur und unter Aufsicht, für die theoretische Prüfung vor allem Bekanntschaft mit den methodischen und didaktischen Theorieen der Gegenwart und die wissenschaftliche Beurteilung dieser Theorieen, für die praktische Prüfung Inspektion einer Schule, im Anschlufs daran Abhaltung einer Konferenz, Bericht über die gesammelten Beobachtungen, wissenschaftliche Begründung der unterrichtlichen Mafsnahmen und der etwa abweichenden Ansichten. Mir kam es darauf an, die Prüfungsbedingungen so zu gestalten, wie es das Wesen des Amtes bedingt. Ich wollte sie erschweren, aber gerecht erschweren.

Volle Zustimmung fanden meine Vorschläge, von Einzelstimmen abgesehen, in der Zeitschrift »Der Rektor«. Bezüg-

lich der praktischen Prüfung fügte dieselbe hinzu: »Man gebe dem Kandidaten die Beschreibung einer Gemeinde nach Zusammensetzung der Bevölkerung inbezug auf Zahl, Beschäftigung, Religion u. s. w., der vorhandenen Lehrpersonen, der zur Verfügung stehenden Räume u. s. w. und verlange von ihm, dafs er aufgrund dieser Angaben eine ihm bestimmte Organisation der Schule auf dem Papier durchführe. An reicher Abwechslung der Aufgaben kann und wird es nie fehlen.«

Dagegen nannte ein gewisser Rektor Wieland in der Deutschen Schulzeitung meine Vorschläge eine »überraschende Reaktion«, und die Päd. Zeitung bekämpfte sie in zwei weiteren Artikeln. Aufserdem veröffentlichte sie in Nr. 27 anonym eine Zuschrift, die mit rührender Naivetät den Beweis lieferte, wie Lehrer, die durch beide Prüfungen gegangen sind, nicht einmal eine schwache Ahnung von einer wissenschaftlich-pädagogischen Fachbildung haben und darunter, wie einst Stiehl, ein paar methodische Handgriffe verstehen. »Die Methode folgt meist dem Stoffe wie der Schatten der Tugend«, meint der wackere Rektoratskandidat. Solchen Leuten — denn ihrer giebt es mehr — wollte ich es fortan unmöglich machen, das Rektorexamen zu passieren, daher meine Vorschläge. Ich hatte die Absicht, diese gegen die Angriffe zu verteidigen; inzwischen ist der angekündigte »Entwurf einer Abänderung der Prüfungsordnung für Mittelschullehrer und Rektoren« veröffentlicht und den Provinzial-Schulkollegien und Regierungen zur Begutachtung zugegangen, und die Lehrerschaft hat nunmehr zu diesem Entwurf Stellung zu nehmen.

Was bringt er? Die Vorschriften über das Mittelschulexamen haben nur unwesentliche Korrekturen erfahren. Erlassen wird es denjenigen, welche die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen bestanden haben, also nicht *eo ipso* den Theologen. Die Lehrbefähigung im Lateinischen kann nur noch nebenbei erworben werden, zum Französischen gehört stets Englisch, und aus Deutsch und Geschichte ist eine neue Fachgruppe gebildet. Das ist das Bemerkenswerteste.

Auch das Rektorexamen ist an sich geblieben, wie es war; doch ist es erlassen allen akademisch gebildeten Lehrern und den Geistlichen mit fünfjähriger Schulpraxis. Sodann ist eine neue Kategorie von Rektoren geschaffen, der Volksschulrektor, der von der Ablegung der Prüfung für Lehrer an Mittelschulen entbunden ist, und hier, hier ist die Stelle, an der der Geist, der die Allg. Bestimmungen durchdringt und seit dem Jahre 1854 über dem Schulwesen schwebt, mit den Händen zu greifen ist. Man überlege nur, was es besagen will, wenn einem Schulmanne die Fähigkeit zuerkannt wird, Schulen zu leiten, den Lehrern Freund, Führer und Berater und dem Schulwesen

ein Entwickelungsfaktor zu sein, und dabei die Fähigkeit abgesprochen, als Lehrer an einer Mittelschule angestellt werden zu können. Und doch ist diese Bestimmung eine Konsequenz des Systems Stiehl-Schneider, eine Konsequenz des noch immer herrschenden Dogmas, die Beherrschung des Wissenstoffes mache den Lehrer und nicht eine wissenschaftlich-pädagogische Fachbildung. Vom Standpunkte der Allg. Bestimmungen aus war diese Abänderung ein mafsvoller Fortschritt. Und der nächste Schritt wird der sein, dafs das Rektorexamen für Volksschulleiter ganz abgeschafft wird; denn in seiner bisherigen Form ist es so leicht, dafs alle Lehrer es ablegen können. Was ist Pädagogik? Was ist Psychologie? »Unsinn«, soll jüngst ein Provinzialschulrat gesagt haben. Noch hoffe ich fest, dafs die Provinzial-Schulkollegien und Regierungen die geplante Abänderung abändern, dafs sie die Unterordnung eines der wichtigsten, verantwortungsvollsten Ämter im Schulwesen unter das einseitige, unpädagogische Fachlehrertum nicht billigen werden, und nicht billigen werden, dafs tote Spezialgelehrsamkeit über jenes pädagogische Fachwissen und Fachkönnen gestellt wird, das stets eine tiefe allgemeine Bildung voraussetzt und darum einschliefst. Wird mein Hoffen sich erfüllen? Oder werden die Regulative sich forterben wie eine ewige Krankheit?

Coswig (Anhalt). H. Wigge.

Chronik.

Der Kampf um die Schule.

— Die ultramontane »Germania« schreibt zum Lehrerbesoldungsgesetz: Der Kultusminister dürfte aus dem Scheitern des Lehrerbesoldungsgesetzes im Herrenhaus in Verbindung mit der Resolution des Abgeordnetenhauses die Überzeugung gewonnen haben, dafs ein von christlichen Überzeugungen geleiteter Kultusminister heute ebenso wie zu Zeiten des Grafen Caprivi und des Grafen Zedlitz-Trützschler den Mut besitzen mufs, ein auf christlichen Anschauungen aufgebautes Volksschulgesetz, oder noch besser ein den christlichen Grundsätzen entsprechendes allgemeines Unterrichtsgesetz, wie es die Verfassung in Aussicht genommen hat, dem Landtag zu unterbreiten«.

— Die Kreissynode Iserlohn erklärte die Forderung der konservativen Partei auf Vorlegung eines Volksschulgesetzes im Sinne des Grafen Zedlitz für sehr bedauerlich und mifsbilligte sie.

— Der Erlafs über die Abänderung der Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen und Rektoren (s. »Auf der Warte« in diesem Hefte) versetzt die »Germania« in starke Erregung. »Die Ortsschulinspektion der Pfarrer in den Städten«, so ruft sie schmerzbewegt aus, »ist in Gefahr, wenn nicht die katholischen Stadtschulgemeinden und die geistlichen Ortsschulinspektoren der Städte rechtzeitig Verwahrung einlegen. Und doch hat das Zentrum im Kulturkampf so heifs um die Erhaltung der geistlichen Ortsschulinspektion gekämpft!« Der Evangelische Oberkirchenrat, so führt sie aus, habe die Gefahr für die geistliche Schulaufsicht sofort erkannt, seine Vorstellung wurde aber vom Unterrichtsminister abschlägig beschieden, und er wurde damit »getröstet«, dafs den Geistlichen derjenigen Konfession, in deren Hand bisher die Ortsschulaufsicht gelegen habe, die Aufnahme in den Schulvorstand gesichert werden solle. Dieser Trost genügt der »Germ.« ganz und gar nicht. Es sei »höchste Zeit, dafs von katholischer wie von evangelischer Seite Protest eingelegt werde gegen diese unter der Hand beabsichtigte und teilweise schon in die Wege geleitete Beseitigung der geistlichen Ortsschulinspektion in gröfseren und grofsen Städten — seitens des »wohlwollenden« Herrn Unterrichtsministers«. Wo steht denn in jenen

Vorschlägen etwas von der Schulinspektion? Und dafs die Geistlichen die grofsen Schulsysteme in den Städten nicht leiten können, bedarf doch eigentlich keines Beweises mehr.

— Die Kreissynode Hagen hat kürzlich beschlossen, das Königl. Konsistorium zu bitten, es möge die Geistlichen ermächtigen, ihr Amt als Ortsschulinspektor nach Umständen auch ohne besondere Genehmigung des Konsistoriums niederzulegen.

— Auf dem IV. hessischen Katholikentage, der am 28. Juni in Offenbach a. M. tagte, wurde die folgende Resolution angenommen: »Da sowohl die Eltern als auch die Kirche ein unveräufserliches Recht auf die Schule haben, das ihnen durch das staatliche Schulmonopol entzogen ist, so fordern wir, dafs der Kirche und den Eltern der gebührende Einflufs auf die Schule wieder eingeräumt wird; insbesondere verlangen wir, dafs der Kirche ihre volle Freiheit in der Erteilung und Leitung des Religionsunterrichtes in den Volks- und höheren Schulen in keiner Weise beschränkt werde. Ferner verlangen wir die Beseitigung der gemeinsamen Schule, da sie nimmer ihre Aufgabe einer religiös-sittlichen Erziehung der Kinder erfüllen kann. Wir verlangen nicht minder die Wiederherstellung konfessioneller Lehrer-Seminare, die Zulassung der Orden zur Lehrthätigkeit, sowie endlich die Wiederherstellung und Gewährleistung des katholischen Charakters derjenigen höheren Lehranstalten, welchen derselbe stiftungsgemäfs zukommt«.

Allgemeine Schulstatistik.

— Auf der Nishnij Nowgoroder Ausstellung hat das Ministerium der Volksaufklärung eine kleine »Karte der Volksbildung in Rufsland ausgestellt, die richtiger »Karte der Unbildung« genannt werden müfste. Es erweist sich, dafs es solcher »idealen« Gegenden, wo auf 100 Einwohner mehr als 6 Schüler kommen in Rufsland nur zwei gibt: Finnland und Livland; 5 bis 6 Schüler auf 100 Einwohner weisen nur die Gouvernements Kurland, Esthland und Taurien auf; 4 bis 5 Schüler noch die Gouvernements Jaroslaw und Ssaratow. Sodann ist es aber mit den »Bildungsoasen« zu Ende! Der gröfste Teil des Gouvernements Petersburg, die Gouvernements Moskau, Twer, Smolensk, Kaluga, Tula, Orel, Wladimir, Rjäsan, Tambow haben nur noch 3 bis 4 Schüler auf 100 Einwohner, und noch schwärzer und dunkler sieht es in dem übrigen Rufsland aus. Dafs es im Uralgebiete nicht mal 1 Schüler auf 100 Einwohner gibt, nimmt man schliefslich noch ergebungsvoll hin, dafs es aber im europäischen Rufsland, noch dazu hart an der Westgrenze, auch ein solches Gebiet gibt, — das Gouvernement Kowno — dürfte doch allgemeines Befremden erregen.

— Im Jahre 1893 gab es in Petersburg 304 Volksschulen, sämtlich überfüllt. 1895 war die Zahl der Volksschulen auf 328 angewachsen, die aber auch sämtlich überfüllt waren. Nach amtlicher Mitteilung konnten im Jahre 1895 in Petersburg wegen Raummangels

6134 Kinder keine Aufnahme in den Schulen finden. Und dabei drängt sich in Petersburg der ganze Fortschritt Rufslands zusammen!«

— Galizien zählt unter seinen mehr als 6 Millionen Einwohnern 4 Millionen Analphabeten. 3000 Gemeinden sind ohne Schulen, 2000 haben wegen Mangels an Lehrern gesperrte Schulklassen, und 1000 Lehrpersonen sind ohne Lehrbefähigung. Im letzten Jahre blieben 744,000 bildungsfähige Kinder ohne jeden Unterricht.

Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

— Bei der Grundsteinlegung des Lehrerheims in Schreiberhau äufserte sich Dr. Bosse gesprächsweise über die allgemeine Volksschule dahin, dafs die Volksschule auch für die höhere Schule die einzig richtige Vorbereitungsanstalt sei, wobei er aus seiner ersten Schulzeit berichtete, in der er, darüber freue er sich noch heute, wie neben den Söhnen der ersten Familien Quedlinburgs auch neben dem Sohn des Arbeiters, des Knechts und des Handwerkers gesessen und dadurch von vornherein auch Verständnis für andere Volkskreise gewonnen habe.

— Der Senat von Bremen hat die Errichtung eines Mädchengymnasiums genehmigt, dessen Absolvierung zum Universitätsbesuch berechtigen soll.

— Aus Frankenstein i. Schl. wird berichtet: Die Königl. Regierung verlangt, die Lehrer möchten die Schulkinder vor Schädigung der Fisch- und Krebsbrut warnen. Darauf verfügt die Kreisschulinspektion: »Die Herren Lehrer wollen alsbald die erforderliche Eintragung in den Stoffverteilungsplan machen und hierher berichten, in welchem Monat und bei der Besprechung welchen Tieres die verlangte Warnung erfolgen soll«. Verminderung des Schreibwerks!

— Die Erlaubnis zur Übernahme der Leitung einer Privatschule ist, wenn dieselbe über die Ziele der Volksschule hinausgeht, nach Verfügung des Unterrichtsministers allgemein nur solchen Personen zu erteilen, welche neben der Erfüllung der sonstigen Voraussetzungen auch den Nachweis des bestandenen Rektorats-Examen erbracht haben.

— Wie die »P. M.« erfährt, wird in Posen die telephonische Verbindung der Schulen mit der Centralleitung, Regierung und Kreisschulinspektion in Aussicht genommen. Ganz wie im Jahre 2000!

— Das Oberlandesgericht in Köln hat die Stadt Remscheid verurteilt, einem Knaben, der durch einen von einem Remscheider Lehrer erhaltenen Schlag erheblich verletzt und dauernd an seiner Gesundheit geschädigt ist, die Summe von 20,000 M. als Entschädigung zu zahlen. Gegen dieses Urteil, das von allgemeiner Tragweite ist, ist die Stadt bei dem Reichsgerichte vorstellig geworden.

— Auf der letzten Generalversammlung des Landwirtschaftlichen Zentralvereins für Litauen und Masuren wurde der Hauptvorsteher beauftragt, bei dem Regierungspräsidenten dahin vorstellig zu werden,

dafs in den ländlichen Schulen der Vormittagsunterricht eingeführt werde, da diese Mafsregel in hygienischer, sozialer und wirtschaftlicher Beziehung notwendig erscheine.

— Gegen den Bau eines Centralschulhauses ist von etwa 100 Bürgern in Schneidemühl an die kgl. Regierung zu Bromberg eine Petition gesandt worden, in der sie wünschen, dafs zwei Schulhäuser in unserer Stadt erbaut werden sollen. — Wir können den Petenten nur beipflichten. Solch grofse Schulkasernen, welche errichtet werden, weil sie billiger sind, erschweren, ja verhindern oft die gute erziehliche Einwirkung der Schule.

— Auf dem Gute Netzband, dem Grafen Königsmarck gehörig, schreibt die »Neu-Ruppiner Ztg.«, fehlt dem Schulhause ein Abortsgebäude für die Schulkinder, so dafs in der Umgebung des Schulpalastes rechte Naturzustände herrschen. Um diesen ein Ende zu bereiten, beantragten der Lehrer sowie die Schulaufsicht, den nötigen Bau herzustellen, aber vergeblich; der Gutsherr lehnte alles ab mit dem Bemerken, »es wäre ja schon Hunderte von Jahren so gegangen«. Noblesse oblige!

Erziehungs- und Unterrichtsfragen.

Der französische Seminarprofessor A. Moulet besuchte verschiedene deutsche Schulen und veröffentlichte nach seiner Rückkehr seine Erfahrungen. Unter anderm schilderte er eine Naturgeschichtsstunde, in welcher das Knochengerüst des menschlichen Körpers beschrieben wurde, und knüpft daran folgende Bemerkungen: »Hier zergliederten und zerlegten unsere jungen Doktoren ohne Mitleid die Knochenmaschine; der kleinste Knochen wurde benannt, vom Hinterhaupt bis zum Versenbein, die Wirbel mit einbegriffen. Die Eltern sind ganz Aug' und Ohr. Ist es möglich, dafs diese Jungens das alles wissen? Ja, meine guten Leute, eure Kinder wissen das alles, und sie wissen noch viel andere Sachen und setzen die gröfsten Zweifler in Erstaunen damit. Die biblische Geschichte ist ihnen ebenso geläufig wie das Abc; sie sagen auch alle Bücher der heiligen Schrift her, sogar vom letzten angefangen, und das Schicksal der zwölf Stämme Israels ist für sie kein Geheimnis. Kennen sie dagegen ihre Gesetze und Bürgerpflichten? Diese Kinder, die heute die Schule verlassen, hat die Erziehung dieselben vorbereitet für das Leben, für das wirkliche Leben? Werden sie den Anforderungen der Seele eines Mannes des Jahrhunderts entsprechen? Hat man in den Herzen dieser Kinder ein höheres Ideal entwickelt, die morgen Männer sein sollen, viel edler als das Streben nach der nötigen Erkenntnis eines bescheidenen frommen Lebens, des Gehorsams und der Unterordnung? In dieser Zeit der irrigen Anschauungen, des fieberhaften Strebens, der ernsten Kämpfe, wo das Gute und das Böse, das Heilsame und das Schädliche sich vermengt, sich kreuzt und bekämpft, wird dieses Kind, zum Manne geworden, unterscheiden und wählen können, für die Sache

des Fortschrittes und der Gerechtigkeit, oder herumirren ohne Ziel, ein Fahrzeug ohne Lotse, allen Winden preisgegeben?« Was ist aus diesen Bemerkungen zu lernen?

— Mit der Einrichtung eines Nationaltags für deutsche Kampfspiele, von dem wir in Heft 7 berichteten, hat sich der Kultusminister Dr. Bosse in einem Schreiben an den Vorsitzenden des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele, Abg. v. Schenckendorff, einverstanden erklärt, und staatliche Förderung in Aussicht gestellt.

— Im Regierungsbezirk Oppeln, wo seit Jahren die aus der Schule zu entlassenden Knaben einen Lebenslauf zu schreiben haben, hat die Königl. Regierung verfügt, dafs auch seitens der Mädchen bei Beendigung der Schulpflicht dieser Lebenslauf zu fertigen ist.

— Für Einführung eines biblischen Lesebuchs hat sich auch die am 10. Juni stattgefundene Konferenz der Geistlichen der Ephorie Altenburg ausgesprochen.

— In der Nikolaistrasse zu Gera fand vor kurzem die Verteilung von 600 Blumenstöcken an je 300 Knaben und Mädchen statt.

Wohlfahrtsbestrebungen und Schenkungen.

— Nach einer vom preufsischen Kultusministerium veröffentlichten Zusammenstellung sind im Jahre 1895 den Elementarschulen sechs Vermächtnisse und Schenkungen im Werte von 41 000 M. zugeflossen. Taubstummen- und Blindenanstalten erhielten 8 Schenkungen mit 58 000 M. und Waisenhäuser und Wohlthätigkeitsanstalten drei Schenkungen von zusammen 78 000 M.

— Der Gemeinderat zu Eisenach hat die Errichtung einer Schule für Schwachsinnige beschlossen.

— Ein nicht genannt sein wollender, dem Adelsstand angehöriger hoher Gönner hat dem Witwen- und Waisenunterstützungsverein der Lehrer in München ein Geldgeschenk von 12 000 M. zugewendet. Eine hochherzige Gabe!

— Die Erben des verstorbenen Geh. Kommerzienrats Schichau haben der Stadt Elbing zur Errichtung eines Jugendspielplatzes 15 000 M. zur Verfügung gestellt.

— Dem Komitee für Ferienkolonien für arme kranke Schulkinder in Nürnberg sind derartig reiche Mittel zur Verfügung gestellt worden, dafs 222 Kindern die Wohlthat eines Landaufenthaltes auf drei Wochen zu teil werden kann.

— Aus den Volksschulen Danzigs wurden in diesem Jahre 123 arme schwächliche Kinder in die Ferienkolonien der Umgegend geschickt.

— Der Düsseldorfer Frauenverein beabsichtigt, seinen segensreichen Einrichtungen eine neue hinzuzufügen: eine Handelsschule für Mädchen.

Stellung der Lehrer.

— Zum einjährig-freiwilligen Militärdienst der Volksschullehrer bemerkt die »Nordd. Allg. Ztg.«, dafs die Seminare, nicht, wie irrtümlich angenommen war, Berechtigungsscheine, sondern nur Abgangszeugnisse ausstellen. Auf Grund der letzteren erteilt dann die bei jeder Regierung bestehende Kommission zur Prüfung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst den Berechtigungsschein einem jeden, der das Abgangszeugnis und die sonst erforderlichen Papiere besitzt.

— Das gegen den Elberfelder Kollegen Julius Honke wegen seines politischen Verhaltens (er ist Anhänger der deutschen Rechtspartei und als solcher öffentlich aufgetreten) eingeleitete Disziplinarverfahren endete vor der ersten Instanz mit Amtsentsetzung bei Zuerkennung der gesetzlichen Pension auf 5 Jahre. Herr H. wird beim Staatsministerium Berufung einlegen.

— Ein Kulturbild aus der Provinz giebt die Nachricht, dafs die beiden unverheirateten Lehrer Z. und W. zu Lopienno in ganz L., das vier oder fünf öffentliche Gasthäuser hat, weder für Geld noch gute Worte Beköstigung erhalten konnten, so dafs sie gezwungen waren, fast ein ganzes Jahr hindurch ihr Essen sich eigenhändig zu bereiten, so gut oder so schlecht es eben ging. Den Bemühungen des Kreisschulinspektors ist es endlich gelungen, für die beiden Leidensgenossen wenigstens Mittagessen in L. zu verschaffen, worüber die Freude grofs ist.

— Drei junge Burschen aus Posen, die vor Kurzem einen Lehrer anrempelten und dann mit einem Messer durch einen Stich in die Brust verletzten, wurden zu drei Jahren, einem Jahr, bezw. drei Monate Gefängnis verurteilt.

— In der Kreiskonferenz der katholischen Lehrpersonen des Landkreises Bochum machte der Vorsitzende Schulrat Dr. Robels auf die Überfüllung im Lehrerinnenberufe aufmerksam. Es sollen allein im Regierungsbezirk Arnsberg über 100 Schulamtsbewerberinnen stellenlos sein.

— In den Urkunden über die Berufung von Lehrerinnen an Schulen ist nach Verfügung des Ministers, soweit dies noch nicht geschehen ist, in Zukunft die Bestimmung aufzunehmen, dafs die feste Anstellung der betreffenden Lehrerin im Fall ihrer Verheiratung mit dem Schlufs des Schulhalbjahres ihr Ende erreicht.

— Die Frage, ob die an städtischen Schulen angestellten Lehrerinnen die Eigenschaft von Staatsbeamten besitzen, hat das Reichsgericht bejaht.

Bildung der Lehrer.

— Einer längeren Ausführung der »N. päd. Ztg.« entnehmen wir über die Einwohnerzahl der Orte, in welchen die Lehrerbildungsanstalten sich befinden, folgende Aufstellung:

Einwohnerzahl	Anzahl der Seminare.	% der Gesamtanz.
Orte bis 5000 Einw.	51	41
(darunter 21 bis 2000 = 17%)		
Orte von 5000 bis 10000 Einw.	35	29
„ „ 10000 „ 20000 „	17	14
„ „ 20000 und mehr „	20	16

Die Verteilung auf die Provinzen ist folgende:

Provinz	bis 4999 Einw.	5000—9999 Einw.	10000—19999 Ein.	20000 Einw. u. m.
Ostpreufsen	6	—	2	—
Westpreufsten	2	2	1	1
Pommern	2	4	1	—
Posen	3	—	1	2
Schlesien	8	5	3	3
Brandenburg	2	5	3	2
Sachsen	3	4	—	5
Schleswig-Holst.	1	6	—	—
Hannover	3	2	2	4
Westfalen	5	2	2	1
Hessen-Nassau	5	—	1	—
Rheinprovinz	11	5	1	2
Summa:	51	35	17	20

Recht interessant ist auch das Verhältnis zwischen Externate und Internate:

Provinz:	Anzahl der Seminare	Vollständige Externate	Teilweise Externate	% der Externate
Ostpreufsen	8	—	1	$12^1/_2$
Westpreufsen	6	—	3	50
Pommern	7	—	2	29
Posen	6	2	3	83
Brandenburg	12	6	—	50
Schlesien	19	8	2	53
Sachsen	12	3	4	59
Schleswig-Holst.	7	4	—	57
Hannover	11	3	5	73
Westfalen	10	4	5	90
Hessen-Nassau	6	2	2	$66^2/_3$
Rheinprovinz	10	8	5	68
Summa:	123	40	32	
		72		

Besoldung der Lehrer.

— In Halle a. S. ist endlich die Auszahlung der 80,000 M. noch in diesem Jahre erreicht (s. Heft VIII, S. 449). Die Verteilung soll am 15. Oktober an alle zu der Zeit in Halle angestellte Lehrer und Lehrerinnen erfolgen und für jeden 15% des Gehaltes betragen.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Bergemann, Dr. Paul, Adam Smiths pädagogische Theorien im Rahmen seines Systems der praktischen Philosophie. 2 Teile. (VII, 64 u. 78 S.) Wiesbaden, E. Behrend. à 1,20 M.

Duhr, S. J. Bernh., Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Mit e. Einleitung. (VIII, 286 S.) Freiburg i/B., Herder. 3 M.

Eichholz, Rekt., Max, Pädagogische Aphorismen und das herrschende Schulsystem. Eine psychologisch-pädagog. Studie. (73 S.) Dessau, R. Kahle. 1,20 M.

Enders, Schuldir., Adb., Die Schulbibelfrage. Vortrag. (16 S.) Leipzig, R. Böhm. 0,30 M.

Hesse, Schuldir., Ernst, Grammatische Aufgaben in Aufsatzform m. besond. Berücksicht. der Wortbildung, der Wortbedeutung und der Sprachrichtigkeit. 3 Hefte. Dresden, A. Huhle. 3,30 M.

Knoke, Prof. Dr., Karl, Das Göttinger Rektorenseminar im Winter 1895/96. (88 S.) Berlin, Reuscher u. Reichard. 1,20 M.

Lehmann-Hohenberg, Prof., Volkserziehung nach entwickelungsgeschichtlichen Grundsätzen als Staatskunst der Zukunft. (60 S.) Kiel, Lipsius u. Tischer. 0,60 M.

Leinung, Wilh., Ist eine Schulbibel wünschenswert? (27 S.) Magdeburg, Schallehn u. Wollbrück. 0,50 M.

Mittenzwey, Schuldir., L., Die Pflege des Bewegungsspieles, insbesondere durch die Schrebervereine. (VII, 138 S.) Leipzig, E. Strauch. 1,50 M.

Rehmke, Prof. Dr., Joh., Grundrifs der Geschichte der Philosophie zum Selbststudium und für Vorlesungen. (VII, 308 S.) Berlin, C. Duncker. 4 M.

b) Aufsätze.

Biedenkapp, Dr. Georg, Die Zerstörung d. Mittelpunktwahnes, eine Aufgabe der Pädagogik. (Neue päd. Ztg. 32). Magdeburg, Jensch.

Erbach, J., Bemerkungen zu dem Unterrichte in der deutschen Grammatik, insbesondere zu genanntem Unterrichte in den höh. Mädchenschulen. (Mittelsch. 13). Halle a/S., Schrödel.

Fels, A., Ansichten Pestalozzis über den Einflufs der Mutter auf die Jugenderziehung. (Preufs. Schulztg. 58). Liegnitz, Seyffarth.

Flügel, O., Der substantielle und aktuelle Seelenbegriff und die Einheit des Bewufstseins. (Ztschr. f. Philos. u. Päd. 2—5). Langensalza, Beyer u. Söhne.

[illegible]oltz, O., Über das System der Ethik von Friedrich Paulsen. (Ev. Schulbl. 8). Gütersloh, Bertelsmann.

Friedrich, Joh., Die Organe der Erziehung. Ein Kapitel aus dem philosophisch-pädagogischen System Jakob Frohschammers. (Bl. f. d. Schulprax. 4). Nürnberg, Korn.

Grote, L., Der christliche Religionsunterricht ohne d. alte Testament. (N. Westd. Lehrerztg. 18).

Grüning, Fr., Organisation der Mittelschulen. (Mittelschule 14, 15). Halle a/S., Schrödel.

Henschel, Max, Die Schularztfrage unter besonderer Berücksichtigung der sächsischen u. Leipziger Verhältnisse. (Leipz. Lehrerztg. 37. 38). Leipzig, Otto Klemm.

Heumann, Die Bedeutung d. biblischen Geschichte im Religionsunterrichte. (Hannov. Schulztg. 25-29). Hannover, Helwing.

Klär, Dr. Th., Pädagog. Experimentalschulen — eine noch unerfüllte Forderung Pestalozzis. (Päd. Studien 1). Dresden, Bleyl u. Kämmerer.

Neue Bahnen.

PÄDAGOGIUM.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 10. *Oktober* 1896. **VII. Jahrg.**

Geschichte der Methodik des kulturgeschichtlichen Unterrichts.

Von **Johann Bengel** in Raeren.

Motto: Was sie Weltgeschichte nennen,
Ist ein wüstverworrner Knäuel:
List und Lug, Gewalt und Schwäche,
Feigheit, Dummheit, Wahn und Greuel.
Weber, Dreizehnlinden.

»Was ist Kultur? Was Kulturgeschichte?

Die Antwort hält schwer, sehr schwer. Wir alle glauben sie ohne starke Anstrengung annähernd richtig geben zu können; aber wer will sie genau geben?

Unseres Wissens hat noch kein geübter Kulturhistoriker versucht, die Begriffe Kultur und Kulturgeschichte in einem kurzen und runden Satze zu bestimmen; sie sind zu weitgreifend und eben darum zu unbestimmt. Die Aufgabe der Kulturgeschichte geht ins Unendliche, und das Unermefsliche läfst sich eben weder scharf bestimmen noch umgrenzen.«[1])

Das Wort »Kultur« ist von dem lateinischen *colere* = anbauen, pflegen, bearbeiten, abgeleitet. Es wurde im Deutschen ursprünglich nur von Anbau und Bearbeitung des Ackerbodens gebraucht. Später aber verallgemeinerte sich der Begriff und bezeichnete nun überhaupt die Vervollkommnung eines Gegenstandes, besonders aber die Entwickelung und Veredelung des geistigen Lebens der Menschen. In diesem erweiterten bildlichen Sinne wird das Wort gebraucht, wenn von der Geschichte der Kultur die Rede ist.

Für die Inhaltsbestimmung des Begriffes »Kulturgeschichte« ist ein Aufsatz Gebhardts von grofsem Interesse, der den Titel führt: Politische und Kulturgeschichte (Zeitschrift für allg. Geschichte, Jahrg. 1886, S. 873). In demselben wird folgendes ausgeführt: »Politische Geschichte ist

[1]) Honegger, Kulturgeschichte, S. 3.

Staaten- oder Staatsgeschichte. Ihren Inhalt bilden allezeit diejenigen Ereignisse, die sich auf die staatliche Gemeinsamkeit beziehen. Aber der Mensch hat nicht blofs ein staatliches Sein, sondern er lebt auch in der Gesellschaft, in der Familie, als Individuum. Er ist nicht blofs Mitglied einer politischen Gesellschaft, sondern auch Glied einer religiösen Gemeinschaft, einer Berufsklasse, und die Entwickelung aller dieser und vieler anderer Richtungen der menschlichen Existenz will die Kulturgeschichte in ihre Kreise ziehen.

Es herrscht allerdings über keinen Begriff so viel Unklarheit, und es wird mit keinem Worte so viel Mifsbrauch getrieben als mit dem Worte Kulturgeschichte! Was sich nirgends in ein bestimmtes Schema einreihen läfst, wird gewöhnlich unter jene Rubrik geschoben, und die sog. Kulturgeschichten bieten ein Sammelsurium von allem und noch einigem andern ohne System und Ordnung. Diese Unklarheit hat auch bis jetzt am meisten dazu beigetragen, dafs die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Bearbeitung überhaupt bestritten wurde. Der Hauptfehler liegt darin, dafs der Begriff »Kultur« in seiner Ausdehnung sehr schwer zu begrenzen und zu bestimmen ist, und dafs niemals ein organischer Aufbau der Kulturgeschichte versucht worden ist. »Kultur« durch ein deckendes deutsches Wort wieder zu geben, ist nicht möglich. Ausdrücke wie »Gesittung« bezeichnen zwar den Grundzug der ganzen Sache, lassen aber nicht die Richtungen erkennen, in denen sich die Gesittung ausspricht. Man hat sich mit Wendungen, wie Sittengeschichte, Leben und Sitten eines Volkes u. dgl. zu helfen gesucht, Auskunftsmittel, die nirgends einen vollen Ersatz bieten.

Kulturgeschichte ist im weitesten Sinne Geschichte des Menschen; das Individuum mufs die Basis sein, von der sie ausgeht und stufenweise fortschreitet. Dies hat sie zuerst auf seinem Lebenswege, von der Wiege bis zum Grabe zu geleiten, in seinem äufsern Dasein (Kleidung, Nahrung, Erwerb u. s. w.) und seiner innern Entwickelung (geistiges Werden, Unterricht und Ausbildung u. s. w.). Die konzentrischen Kreise, in denen dieses Fortschreiten vor sich geht, sind schon angedeutet: die individuellen Existenzen verknüpfen sich in der Familie, in der Gesellschaft, im Staat, in der Menschheit als Gesamtheit. Die Stellung in der Familie ist zuerst die des Kindes zu den Eltern und Geschwistern, dann die des Gatten oder der Gattin, die des Vaters oder der Mutter; die Gesellschaft schliefst im engern Sinne den Verkehr, im weitern Sinne soziale, kommunale

und kirchliche Verbände ein. Noch mannigfaltiger sind die Beziehungen des Einzelnen zum Staate, und die Spitze der ganzen Pyramide bildet sein Verhältnis zur Menschheit, hinaus über alle Schranken, die sonst das tägliche Leben umgrenzen«.

»Die Frage, ob und wie Kulturgeschichte in der Schule zu treiben sei, ist so alt wie der Geschichtsunterricht selbst!« sagt Alb. Richter. Eine Geschichte der Methodik des kulturgeschichtlichen Unterrichts mufs also schon früh anheben. Bekannt ist das Wort von Baco, der im 16. Jahrhundert lebte: »Wird der Geschichtsunterricht in diesem Teile (im kulturgeschichtlichen nämlich) vernachlässigt, so gleicht er der Bildsäule des Polyphem mit ausgestochenem Auge«.

Amos Comenius.

Der erste deutsche Pädagoge, der der Kulturgeschichte sein Augenmerk zuwandte, war Amos Comenius, »der Grofsvater der deutschen Volksschule«. Im 29. Kapitel der *Did. magna,* wo er von der deutschen Schule handelt, sagt er bezüglich des Geschichtsunterrichts: »Die Jugend soll von den Zuständen im Hause und im Staate so viel kennen lernen, als zum Verständnis desjenigen, was sie täglich im Hause und in der Bürgerschaft vorgehen sehen, ausreichend ist«. Ferner: »Eine ganz allgemein gehaltene Geschichte der Gründung, Verderbnis, Wiederherstellung der bisher durch die Weisheit Gottes verwalteten Welt werden sie sich zu eigen machen«. Der erste Satz giebt den Stoff der Kulturgeschichte, der zweite den der politischen Geschichte an. Sollte vielleicht dadurch, dafs die Kulturgeschichte vor der politischen angeführt wird (die »Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872« ordnen in umgekehrter Weise), Comenius jener den Vorzug vor dieser geben? Eine nähere Betrachtung des ersten Satzes legt aufserdem nahe, dafs Comenius einen Zweig der Kulturgeschichte, der besonders in unsern Tagen Förderung gefunden hat, die Volkswirtschaftslehre, Gesellschafts- und Gesetzeskunde, vornehmlich gepflegt wissen will.

In der Skizze der pansophischen Schule giebt Comenius eine Anordnung des geschichtlichen Unterrichtsstoffes nach pädagogischen Grundsätzen. Die Schüler teilt er in sieben Klassen. »Der fünften Klasse würde die mechanische Geschichte, die Genüsse des Geistes, Fragen und Erfindungen, zu Fragendes und zu Findendes vorführt, anzuschliefsen sein. Der politischen Klasse würde gute Dienste leisten die rituale Geschichte,

die Gewohnheiten verschiedener Völker in verschiedenen Dingen zu erzählen hätte. Für die letzte Klasse würde ein angenehmer Begleiter die allgemeine Geschichte sein, die den Lauf der Jahrhunderte und in ihnen das Ringen der Menschen zum Gegenstand hätte«.[1]) In fast gleicher Weise spricht Comenius auch in der *Did. mag.* über die Verteilung des Unterrichtsstoffes in der Geschichte. »Die dritte Klasse erhält einen Auszug von den Erfindungen der Dinge, die vierte einen Auszug der sittlichen Tugendmuster, die fünfte eine Geschichte der gottesdienstlichen Gebräuche, wie sie bei den verschiedenen Völkern vorkommen, die sechste Klasse erhält eine allgemeine Geschichte der ganzen Welt, besonders aber des Vaterlandes«.[2])

Auch hier begegnen wir wiederum der Kulturgeschichte. Mechanische Geschichte, Genüsse des Geistes, Erfindungen, rituale Geschichte, Gewohnheiten verschiedener Völker, gottesdienstliche Gebräuche, es sind nur verschiedene Partieen der einen Kulturgeschichte.

In Comenius also haben wir einen der ersten Förderer des kulturgeschichtlichen Unterrichts zu verehren.

Johann Bernhard Basedow.

Nach Comenius hat erst Basedow wieder der Kulturgeschichte seine Aufmerksamkeit zugewandt. J. B. Basedow,[3]) das Haupt der Philanthropen, behauptete von der Universalgeschichte, dafs sie nur Gedächtniswerk sei, und »dafs alle Kompendien, voll von Regentennamen und Mordgeschichten der vier Monarchieen und anderer Reiche von den ältesten Zeiten an bis auf die unsrigen, nicht so gemeinnützig wären, als beispielsweise die Geschichte von dem Schmied, der auch nicht um vieles Geld einen zum Diebstahl nötigen Nachschlüssel machen wollte« (Methodenbuch, 2. B. S. 90). Dieser eine Ausspruch läfst schon klar erkennen, dafs Basedow kein besonderer Freund der politischen Geschichte, dieser Mordgeschichte, ist, die von nichts anderm zu erzählen weifs, als »von blutigen Eroberungszügen, herrsch- und ruhmsüchtigen Fürsten, Gefechten und Schlachten, Eroberungen und Belagerungen, Namen und Zahlen«.

Um aber Basedows Ansichten über den Geschichtsunterricht genau zu verstehen, mufs das ganze siebente Buch

[1]) *Schol. Pans. Del.* § 71.
[2]) *Did. mag.* cap. 30, § 16.
[3]) Für den ganzen Artikel über Basedow siehe: Kehr, Geschichte der Methodik, I, S. 181.

des »Elementarwerkes« (Bd. 3, S. 1—272) berücksichtigt werden. Es zerfällt in folgende Abschnitte: 1. Grundbegriffe von Staatssachen. 2. Geographie. 3. Etwas aus der Universalhistorie in Zeitordnung. 4. Mythologie. 5. Wappenkunde. 6. Begriff und Zusammenhang der historischen Wissenschaften. Das unter Nummer 1, 4 und 5 Angeführte läfst erkennen, dafs Basedow das kulturgeschichtliche Moment in der Geschichte berücksichtigt. Noch klarer wird uns seine Ansicht, wenn wir beachten, in welche Unterabteilungen er den ersten Abschnitt: Grundbegriffe von Staatssachen zerlegt: Wildheit eines Volkes, natürliche Freiheit eines Volkes, Regierung der Hausväter, Regierung der Grofsen, Regierung eines Fürsten, von klagbaren und andern Beleidigungen, von Gerichten und Strafen, vom Kriegswesen, noch etwas von Vaterland, Frieden, Krieg und Völkerrecht«.

Auch die Kupfer des »Elementarwerkes«, die den Zweck hatten, historisch treue Anschauungen zu vermitteln, stehen vornehmlich im Dienste der Kulturgeschichte. Die erste Tafel enthält z. B. ein Bild der Stiftshütte mit dem Zubehör, sowie eine Darstellung der olympischen Spiele mit Wettläufern, Wettkämpfern und mit Poeten, die ihre Dichtungen vortragen. Auf einer andern Tafel findet sich ein Triumphzug des Augustus. Fast wichtiger noch sind die Tafeln mit Abbildungen der verschiedenen Waffenarten, einer belagerten Festung, eines Lagers, einer Armee in Schlachtordnung, eines Schlachtfeldes; ferner die Verbrennung eines Ketzers, ein hierarchisches Konsistorium, eine Prozession.

Christian Gottfried Salzmann.

Neben Basedow ist unter den Philanthropen auch Salzmann als Förderer der Kulturgeschichte zu nennen. Salzmann, die liebenswürdigste Gestalt unter den Philanthropen und der bedeutendste Praktiker derselben«, hat seine Ansichten über Geschichtsunterricht unter anderm niedergelegt in seiner Schrift: Noch etwas über die Erziehung. Dort führt er aus: »Im Geschichtsunterricht wollen wir uns zuerst mit der Geschichte eines benachbarten Ortes bekannt machen. Vor der Hand habe ich mir dazu das berühmte Kloster Reinhardsbrunn gewählt. Wir wollen es oft besuchen. Wir bleiben bei einer alten Inskription und einem Kruzifix stehen, das dabei gehauen ist, und natürlich entsteht nun die Frage, wie es wohl sonst hier möge ausgesehen haben. Wir fragen einen hier bekannten Freund, ob nicht mehrere solcher Überbleibsel aus den alten Zeiten vorhanden waren. Er führt uns zu einer Reihe steinerner Männer, die durch die Länge der Zeit zum Teil verstümmelt wurden, zeigt uns

Trümmer von Leichensteinen, Überbleibsel eines alten Klosters, führt uns in eine alte Kirche, sagt uns von einem uralten Begräbnisse fürstlicher Personen, zu dem wir hinabsteigen. Wir sehen einander bedenklich an, sind ganz in der alten Zeit. Es geschehen an mich hunderterlei Fragen, von wem die Knochen wären, wer das Kloster erbaut habe . . . .«[1])

Wenn Salzmann durch diese Belehrungen in den Zöglingen zunächst auch nur das Verlangen nach dem Unterricht in der Geschichte wecken wollte, so lassen sie doch auch den Schlufs zu, dafs er das kulturgeschichtliche Moment beim Unterricht berücksichtigte. Denn Inschriften, alte Kruzifixe, Steine, Denkmäler, Klöster gehören doch ohne Zweifel der Kulturgeschichte zu. Auch das Buch, das Salzmann seinen Schülern empfahl und aus dem sie über alles Auskunft haben konnten, rechtfertigt diesen Schlufs. Es war Gallettis Geschichte und Beschreibung des Herzogtums Gotha. (Über Galletti siehe unten Seite 519.)

Durch einen solchen Unterricht wurde den Schülern ein sog. kulturgeschichtlicher Anschauungskursus und daran anschliefsend ein kulturgeschichtlicher Heimatskursus gegeben, ein Verfahren, das in letzter Zeit neue Förderer gefunden hat (Biedermann, Richter etc.).

Johann Christow Gatterer.

Wenn nun Basedow und Salzmann neben der politischen auch die Kulturgeschichte berücksichtigten, so blieb die letztere doch immer nur Stiefkind. Das ganze achtzehnte Jahrhundert hindurch war der Geschichtsunterricht im ganzen nichts als Regentengeschichte. Gegen das Ende des Jahrhunderts aber erhoben sich mehrere Schulmänner, die mit den herkömmlichen Geschichtsbüchern nicht zufrieden waren.

Von diesen war der Zeit nach der erste Joh. Christow Gatterer, Lehrer der Geschichte in Göttingen. Er verfafste ungefähr um die Mitte des vorigen Jahrhunderts ein Handbuch der Universalhistorie von Erschaffung der Welt bis zum Ursprunge der meisten heutigen Staaten. (Göttingen 1761). Über die Anlage desselben sagt er: »Wir entwerfen eine kurze Universalhistorie. Nur das, was nützlich und brauchbar ist, soll unsere Aufmerksamkeit unterhalten. Die Zeiten sind vergangen, in welchen man das Wesentliche der Geschichte in einer umständlichen Erzählung der **Kriege, Schlachten, Mordgeschichten** und dergleichen setzte. Man

[1]) Noch etwas über Erziehung, Mannsche Ausgabe, S. 48.

hält jetzt nur das für merkwürdig, was uns einen wirklichen Vorteil bei unsern Hauptwissenschaften oder sonst nach unsern Absichten gewährt. Zu dem Ende wollen wir bei jedem Buche dieser Universalhistorie eine vierfache Beschäftigung anstellen. Im 1. Abschnitt werden wir die brauchbarsten Schriftsteller, sowohl die Quellen als die Hilfsmittel benennen, im 2. die Erdbeschreibung oder das Wissenswürdigste von der geographischen Beschaffenheit der Länder vortragen, im 3. die eigentliche Geschichte im Grundrifs unter dem Titel Begebenheiten erzählen, und endlich im 4. die gottesdienstliche, politische, häusliche und gelehrte Verfassung der Völker und Staaten ungefähr nach dem obigen Entwurf im 10. Paragraphen beschreiben.«[1])

Dieser 10. Paragraph aber läfst uns einen klaren und deutlichen Blick thun, inwieweit Gatterer die Kulturgeschichte berücksichtigt. Bei der kirchlichen Verfassung wird gehandelt von den Göttern, Priestern, Festen, Tempeln, Hainen, Orakeln, Wahrsagereien, Beschwörungen; bei der politischen von den Regenten, Reichstagen, Gesetzen, Gerichten, Strafen, von Mafs, Gewicht und Geld, von Bündnissen, von der Zeitrechnung, vom Kriegswesen; bei der häuslichen von Ehegelöbnissen, Hochzeiten, von der Kindererziehung, von Namen der Alten, von Gebäuden und Häusern, vom Hausrat, von Kleidern und Schmuck, Speisen und Getränken, von Gastmahlen, Spielen und Lustbarkeiten, vom Grüfsen, von Handel und Schiffahrt, von Ärzten, Begräbnissen und Trauergebräuchen; bei der gelehrten von den Sprachen, von der Schrift (Ursprung und verschiedene Arten derselben), von den Wissenschaften und den Gelehrten.

Zum Schlufs möge hier noch ein Bruchstück aus dem Inhaltsverzeichnis des Buches stehen, das uns noch näher über die Anlage desselben orientiert.

Geschichte der Römer bis zum Jahre 476.

I. Schriftsteller (Quellen und Hilfsmittel). S. 758—765.
II. Erdbeschreibung. S. 765—777.
III. Begebenheiten. S. 777—850.
IV. Verfassung. S. 850—910.
 1. gottesdienstliche Verfassung. S. 850.
 2. politische Verfassung. S. 857.
 3. häusliche Verfassung. S. 885.
 4. gelehrte Verfassung. S. 899.

Nach diesem Inhaltsverzeichnis umfafst die politische Geschichte 73 Seiten, die Kulturgeschichte aber 60 Seiten.

[1]) Universalhistorie § 14, S. 60 u. 61.

August Ludwig Schlözer.

Der bedeutendste unter den Männern, die am Ende des vorigen Jahrhunderts auf die Berücksichtigung des Kulturgeschichtlichen im Geschichtsunterricht drangen, war der Göttinger Historiker Schlözer, dem, wie in der Geschichtswissenschaft überhaupt, so auch in der Methodik des Geschichtsunterricht eine Ehrenstelle gebührt.[1])

Welch ein warmer Förderer der Kulturgeschichte Schlözer war, geht schon aus den folgenden Worten hervor: Erwache doch besonders das junge Publikum aus einem Schlummer, in den uns die Erziehung eingewiegt, komme es doch von dem verderblichen Geschmacke an Mordspielen alter und neuer Menschenmörder, Helden genannt, zurück! Frohlocke es nicht länger über rauschende Kriegsthaten der Eroberer, das ist über die Leidensgeschichte der von diesen Bösewichtern am Narrenseil herumgeführten Nationen! sondern glaube es vorläufig, dafs die stille Muse eines Genies und die sanfte Tugend eines Weisen oft gröfsere Revolutionen angerichtet, als die Stürme allmächtiger Wüteriche, und dafs manch glücklicher Sorite die Welt mehr verschönert habe, als die Fäuste von Millionen Kriegern sie verwüstet haben. Überzeuge es sich endlich, dafs, wenn man künftig in der Weltgeschichte Esaus Linsengericht und die Kaziken von Sicyon übergeht, die Balgereien der Spartaner mit den Messeniern, sowie die der Römer mit den Volskern kaum berührt, aber die Erfindung des Feuers und Glases sorgfältig erzählt und die Ankunft der Pocken, des Branntweins, der Kartoffeln in unserm Weltteile nicht unbemerkt läfst und sogar sich nicht schämt, von dem Vertauschen der Wolle mit dem Linnen in unserer Kleidung, mehr Notiz zu nehmen, als von den Dynasten Tfsi, Leang und Tschin — man ernsthaft und zweckmäfsig handle.«

In seinen zahlreichen historischen Schriften legte Schlözer das Hauptgewicht auf die Kulturentwickelung. Hier interessieren uns vornehmlich zwei seiner Werke: Weltgeschichte nach ihren Hauptteilen (Göttingen 1792) und Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder (1779). Namentlich das letztere Werk hat grofsen Einflufs auf den damaligen Geschichtsunterricht ausgeübt. In zahlreichen Schulen wurde es eingeführt, von 1779—1806 erschienen sechs zum Teil sehr starke Auflagen. Auch über Deutschlands Grenzen ging es hinaus, indem es ins Lateinische, Ungarische und Französische

[1]) »Er brach mit Kraft und Geist eine neue Bahn«. Pölitz, kleine Weltgeschichte, S. 38.

übersetzt wurde. Während[1]) der erste Teil geschichtlichen Sinn und geschichtliche Begriffe entwickelt durch den Nachweis der Veränderungen, denen die Erde inbezug auf Gestalt, Fruchtbarkeit, Bebauung, Pflanzen- und Tierleben ausgesetzt gewesen ist, sowie durch Belehrungen über die allmähliche Entwickelung der menschlichen Gesellschaft und über die verschiedenen Regierungsformen, enthält der zweite Teil die Urgeschichte und die Anfänge menschlicher Kultur durch Erfindung mechanischer Künste, sowie Belehrungen über die Arten geschichtlicher Überlieferung. Das Inhaltsverzeichnis eines dieser Abschnitte wird am besten zeigen, wie Schlözer verfährt. Der Abschnitt: Erfindung mechanischer Künste enthält: »Der Urmensch wird ein Kulturmensch. Hohe Würde der mechanischen Künste, Stufen ihrer Erfindung. Unterschied zwischen Wilden, Barbaren und kultivierten Völkern. Geschichte der meisten Künste ist verloren. Mutmafsungen, wie einige haben erfunden werden können. Spinnen, Filzen, Weben, Nähen, (neuere Erfindungen: Spinnrad, Stricken, Strumpfwirkerstuhl, Spitzenklöppeln). Wie die Kochkunst entstanden. Essen und Trinken, Zusammenleben. Anfang des Sprechens. Erfindung des Feuers. Völker ohne Feuer. Künste, es zu konservieren: Gemeindefeuer, Vestalinnen. Künste, es zu reproduzieren: Feuerreiben, Küchenfeuerzeug. Nützung des Feuers: Metalle zu schmelzen und zum Kochen. Küchengeräte. Töpferkunst. Backen. Verschiedene Arten von Kultur. Würde der Handwerke.«

Johann Gottlieb Albrecht.

Ganz im Geiste Schlözers schrieb der Professor J. G. Albrecht sein Werk: Über das Studium der Geschichte (Ansbach 1793). Es heifst in demselben: »Soll das Studium der Geschichte lehrreich für uns werden, so müssen Kriege, Belagerungen, Schlachten und die mannigfaltigen Staatsrevolutionen, wo wir das freie, kühne, edle Volk zum sklavischen, feigen und verworfenen herabsinken und dagegen andere Staaten aus ihrem Nichts zur höchsten Stufe der Macht hinauf steigen sehen, so müssen diese nackten Fakta nicht allein unsere Aufmerksamkeit heften. Die moralischen Revolutionen, wodurch jene politischen herbeigeführt wurden, die Abwechselungen in den Gesetzen, Sitten, Religionen, Regierungsformen und der Kultur der Völker in den verschiedenen Perioden ihrer bürgerlichen und politischen Existenz, die mannigfaltigen, oft so tief liegenden und dem zur Beobachtung

[1]) Kehr, Geschichte der Methodik 1. Bd., S. 188.

nicht gewöhnten Auge kaum bemerkbaren Ursachen, die auf den blühenden Zustand oder auf den Verfall derselben einen so entscheidenden Einfluſs hatten — das ist es, was nicht oft genug wiederholt werden kann, was vor allen andern gekannt, erforscht und mit Aufmerksamkeit betrachtet zu werden verdient.« (Seite 4 u. 5.)

Johann Matthias Schröckh.

In demselben Jahre, als Schlözer seine Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder herausgab, erschien auch das Werk eines andern groſsen Historikers: Allgemeine Weltgeschichte für Kinder von Professor Schröckh in Wittenberg, 3 Teile (Leipzig 1779). Schröckh wandelte den gleichen Weg wie Schlözer. Er sagt in der Vorrede zum ersten Teil: »Die nächste Stelle gab ich solchen Geschichten von groſsen Männern, die Bewunderungen der Weisheit und edlen Rechtschaffenheit, der Groſsmut und des standhaften Muts, oder auch Verabscheuung des Irrtums und Lasters befördern können. Endlich glaubte ich die Erfindung von Gesetzen, Künsten und Wissenschaften mit ihren herrlichen Früchten keineswegs auſser Anführung zu lassen.«

Wie eingehend Schröckh das kulturgeschichtliche Moment berücksichtigte, möge an einem Beispiel gezeigt werden. In dem Kapitel: Die alten Deutschen behandelt er auf 16 Seiten folgende Abschnitte: Gestalt, Nahrung, Lebensart der alten Deutschen. Ihr kriegerischer und freiheitsliebender Geist. Ihre kriegerischen Gebräuche. Waffen. Kriegsheer. Heerführer. Schlachtengesänge. Weiber und Kinder muntern die Fechtenden auf. Religion der Deutschen. Ihre Götter. Geheiligte Wälder. Priester und heilige Frauen. Tugenden der alten Deutschen. Ihre unveränderliche Ehrlichkeit. Ihre eheliche Treue. Ihre Gastfreundschaft. Trunksucht. Ihre Fürsten. Ihre Versammlungen. Strafen. Einkünfte und Hofstaat der Fürsten. Leibeigene. Spielsucht. Gold, Silber, Handel. Wohnungen der alten Deutschen. Ihre Kleidung. Ihre Leichenbegängnisse.[1])

Schröckh gab seinem Werke auch Bilder, Kupfertafeln bei, die er trefflich nach zwei Gesichtspunkten auswählte: »die Bilder sollten darstellen erstens Beispiele von kindlicher Ehrerbietung, Liebe und Gehorsam, strenger Erziehung, Tugenden und Fehlern der Kinder, die belohnt bezw.

[1]) Seite 61—77.

bestraft wurden. Zweitens sollten die Bilder kulturgeschichtliche Momente darstellen. Der dritte Band z. B. enthält 27 Bilder, von denen nicht weniger als die Hälfte der Kulturgeschichte dient. Es sind folgende: Ulfilas erfindet eine Buchstabenschrift. Die Deutschen machen ihren Streit durch Zweikämpfe aus. Bonifatius fällt die Donnereiche. Die Deutschen ziehen vom Lande in die Stadt. B. Schwarz erfindet das Schiefspulver. Die Hansa. Gutenberg erfindet die Buchdruckerkunst. Guerike erfindet die Luftpumpe. Französische Sprache, Mode und Sitte verderben die Gemütsart vieler Deutschen usw.

J. Chr. Dolz.

Noch vor Schlufs des Jahrhunderts, 1797, erschien ein Leitfaden zum Unterrichte in der allgemeinen Menschengeschichte von Dolz, der ebenfalls genau in Schlözers Bahnen wandelte. Im Vorworte der ersten Auflage sagt Dolz (S. V): »Nach meiner Meinung darf in ein Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen nichts anderes aufgenommen werden, als nur solche Vorfälle und Einrichtungen, die für junge Menschen, als Menschen und künftige Bürger des Staates, wichtig und interessant sein können. Dahin gehören vorzüglich die Begebenheiten, Einrichtungen und Anstalten, durch die die sittliche und religiöse Bildung, der Kunstfleifs und Wohlstand der Menschen befördert oder gehindert worden ist.«

Über den Zweck des Geschichtsunterrichts drückt Dolz sich folgendermafsen aus (S. 9): »Bei Erlernung jeder Sache hat der denkende Mensch einen Zweck. Der nächste Zweck, den ein denkender Jüngling dadurch zu erreichen sucht, dafs er sich mit der Geschichte bekannt macht, ist Befriedigung einer edlen Wifsbegierde, die aus dem Wunsche entspringt, sich das Gegenwärtige aus dem Vergangenen erklären zu können. Die Geschichte der Menschheit soll uns aber lehren, welcher Grad der wissenschaftlichen Kenntnis, der Sittlichkeit, des feinen Kunstgeschmacks und des bürgerlichen Wohlstandes jedesmal angetroffen wurde, durch welche Personen und zu welcher Zeit die verschiedenen Zweige der menschlichen Kenntnisse durch Erfindungen, Entdeckungen, Beobachtungen und Berichtigungen bereichert, und durch welche Veränderungen die Menschen zu ihrer gegenwärtigen bürgerlichen (politischen) Einrichtung, zu dem Grade ihrer geistigen und sittlichen Bildung und zu ihrem Wohlstande gelangt, oder wodurch sie an der Erreichung eines gröfsern Wohlstandes gehindert worden sind und vielleicht noch jetzt daran gehindert werden.«

Eine Probe aus diesem Werke möge hier stehen:

Karl der Grofse.[1])

Unter Pipins Sohne, Karl dem Grofsen, der 46 Jahre regierte, war das fränkische Reich so blühend, dafs seit den Zeiten der Römer kein Reich in Europa diesem karolingischen gleich kam. Karl erlangte, als römischer Kaiser, im Jahre 800 ein Recht auf den gröfsten Teil von Italien und besafs überdies Frankreich, einen Strich von Ungarn, die Niederlande, Schweiz, ein Stück von Spanien und Deutschland bis an die Eider, Elbe und Saale. Er bekriegte die damals noch freien Sachsen und nötigte sie durch Soldaten, die christliche Religionslehre anzunehmen. Weil er die überwundenen Völker zu einer Verfassung vereinigen wollte, so versetzte er einen Teil der Sachsen in seine fränkischen Länder. Er endigte die Herrschaft der Langobarden in Italien (774); besiegte die Slaven, die sich im östlichen Teile von Europa ausbreiteten, und von welchen die Russen, Böhmen, Lausitzer und ehemaligen Polen abstammen, ingleichen die Normänner, welche aus dem Norden kamen und Seeräuberei trieben; war aber bei seiner kriegerischen Regierung doch immer darauf bedacht, Ordnung, Sicherheit und Wohlstand in seinen Ländern zu erhalten und zu befördern. Deshalb schickte er von Zeit zu Zeit Abgeordnete in seinen Staaten herum, die die öffentlichen Mängel und Mifsbräuche in der Rechtspflege, in den Klöstern, Hospitälern usw. entdecken und abstellen sollten; gab scharfe Gesetze gegen die Fehden, suchte Zweikämpfe, Trunkenheit und Kleiderpracht auszurotten und beförderte dadurch, dafs er den Grund zu mehreren nachherigen Städten z. B. zu Hamburg legte, verschiedene Märkte anlegte und den Juden zu Köln öffentliche Bedienungen zu bekleiden verstattete, den Handel. Da er in Deutschland Handwerker zu haben wünschte, welche hier bei der damaligen Nationalerziehung und bei den gewöhnlichen Wallfahrten äufserst selten waren, so befahl er den Aufsehern seiner Meierhöfe und Flecken, gute Künstler als Schmiede, Gold- und Silberarbeiter, Schuhmacher, Drechsler, Wagner, Vogelsteller, Seifensieder, Brauer, Bäcker, Netzmacher u. a. in ihre Dienste zu nehmen. Bei Lebensstrafe verbot er das Verbrennen der sog. Hexen und Zauberer und liefs zum Besten der äufserst unwissenden Priester Auszüge aus den Religionsvorträgen der ältern Kirchenlehrer machen, die nachher zu dem Namen Postillen Veranlassung gaben. Auch soll die Einrichtung und Anordnung der noch jetzt gewöhnlichen Sonntagsevangelien und Episteln von Karl dem Grofsen herrühren; allein

[1]) § 49, Seite 55.

die Auswahl dieser biblischen Abschnitte war schon zu Gregors I. Zeiten getroffen. In allen Klöstern liefs Karl Schulen anlegen und darin Unterricht in den Anfangsgründen der Wissenschaften und Künste erteilen, liefs selbst an seinem Hofe Schule halten, zog fremde Gelehrte in seine Länder und belohnte sie, wie den Paul Warnefried, Eginhard und Alkuin. Karl selbst soll eine deutsche Sprachlehre geschrieben haben, da bisher die deutsche Sprache noch nicht zur Büchersprache und Gerichtssprache gebraucht worden war. Auch veranstaltete er eine jetzt aber verloren gegangene Sammlung der ältesten Lieder der Deutschen, gab den Monaten deutsche Namen, die von wichtigen Naturveränderungen und christlichen Feierlichkeiten hergenommen waren, z. B. Wonnemonat, Christmonat etc. Er starb 814.«

Der Leitfaden fand grofse Verbreitung. Er wurde in mehreren Bürgerschulen und auch in einigen Lehrerseminaren eingeführt. Von 1797 bis 1819 erschienen sechs Auflagen. Von dem Prediger Fuhrmann wurde er kommentiert. Ebenso gab Dolz selbst einen Kommentar heraus, der 1813 erschien und den Titel führte: Abrisse der allgemeinen Menschen- und Völkergeschichte, 3 Teile (Leipzig). Auch dieses Buch zeichnete sich durch eine sorgfältige Berücksichtigung des kulturgeschichtlichen Momentes aus.

Georg Friedrich Ruf.

Noch eines andern Buches, das am Anfang des 19. Jahrhunderts erschien, sei hier gedacht: Ruf, Elementar-Abrifs der Weltgeschichte (Karlsruhe 1807). In der Vorrede des ersten Buches (Seite XXVI) nennt der Verfasser als Quellen seines Textes Schlözer, Gatterer, Schröckh u. a., ein Zeichen, dafs Ruf auch der Kulturgeschichte ihr Recht beim Unterrichte zukommen liefs. Aber in methodischer Hinsicht weicht er weit von diesen Männern ab: er versucht in seinem Buche die Zeit und ihre Dauer nebst ihren Fortschritten als eine mathematische Gröfse darzustellen. Zu dem Ende verfafste er zwei historische Karten, die dem Unterricht sollten zu Grunde gelegt werden. »So wie für den Unterricht in der Geographie die Landkarten nach Graden und Minuten entworfen und zur Messung geographischer Gegenstände mit Meilen-Mafsstäben versehen sind, so habe ich auf meinen Karten die Zeit, als eine Ausdehnung in die Länge nach einem Mafsstabe in Jahrhunderte geteilt, und die historischen Gegenstände, Völker, Staaten, Männer darin bestimmt und abgemessen«. (Seite XI.)

Hiernach gliedert sich nun das ganze Buch in zwei Teile, in den ethnographischen Teil, in dem die Völker

nacheinander, und den synchronistischen Teil, in dem die Völker nebeneinander behandelt werden. Der erste Teil dient vorwiegend der politischen Geschichte, der zweite der Kulturgeschichte. Dieser zweite Teil gereicht dem Buche zur besondern Zierde. Hier lehnt der Verfasser sich an Gatterer und Dolz an, adoptiert auch den Dolzschen Namen: Menschengeschichte. Vom Beginn des Menschengeschlechts an giebt er eine vollständige Geschichte aller menschlichen Thätigkeiten; doch während das Altertum und Mittelalter ziemlich eingehend behandelt sind, werden das ausgehende Mittelalter und die Neuzeit nur sehr unvollständig berücksichtigt.

Das Ziel, das Ruf zu erstreben suchte, findet unsern Beifall, den Weg aber zu diesem Ziele, nämlich die Trennung in einen politischen und kulturgeschichtlichen Kursus, mufs man heute als methodischen Mifsgriff bezeichnen.[1]

Galletti, Bredow, Kohlrausch, Pölitz (die Gegenströmung).

Glückverheifsend für den kulturgeschichtlichen Unterricht war das neunzehnte Jahrhundert angebrochen, Schlözer, Schröckh, Albrecht, Dolz beherrschten den Unterricht. 1811 erschien wieder ein neues Buch, die kleine Weltgeschichte für den ersten Anfang beim Haus- und Schulunterricht von Pfarrer J. A. C. Löhr (Leipzig), »das ganz in Dolzens Bahnen wandelte und inbezug auf Auswahl des Stoffes noch heute manchem Leitfaden der Geschichte als Muster gegenüber gestellt werden kann«.[2])

»Wir sehen also nun eine vollständige Geschichte der Erfindungen und Entdeckungen, des geistigen Lebens der Menschheit neben der Kriegs- und Staatsgeschichte einhergehen. Allein die letztere wurde durch die gewaltigen Erschütterungen am Ende unseres Jahrhunderts, durch den grofsartigen Aufschwung unseres Volkes in den Freiheitskriegen wieder in den Vordergrund gestellt. Wer mochte es auch den Teilnehmern an den Kämpfen von 1813—15, wer den Zuschauern der französischen Revolution, des Aufsteigens und des Erlöschens von Napoleons Stern verdenken, wenn sie lieber jene gewaltigen Ereignisse an sich vorüberziehen liefsen, als die stille Friedensarbeit früherer Jahrhunderte?«[3])

[1]) In der Folge ist diese methodische Ansicht nochmals aufgetaucht, so bei Kirchmann, Blume u. a.

[2]) Kehr, Geschichte der Methodik. 1. Bd. S. 196.

[3]) Hübner, Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts, Breslau 1892, Seite 16.

Die Gegenströmung knüpft sich namentlich an die Namen: Galletti, Bredow, Kohlrausch, Pölitz. Galletti, Professor in Gotha, schrieb ein Lehrbuch der Geschichtskunde (Gotha) und ein Lehrbuch für den Schulunterricht in der Geschichtskunde (Gotha). Seine übrigen historischen Werke interessieren uns hier nicht. 1816 erschien von dem letzteren Werke schon die siebente Auflage, ein Zeugnis für die grofse Verbreitung des Buches. Bei Gatterer überwiegt die politische Geschichte, der Kulturgeschichte wird nur ein bescheidenes Plätzchen am Ende eines jeden Abschnittes eingeräumt. Nicht also im Verein mit dem jedesmaligen Stoffe, sondern nachhinkend als Stiefkind erscheint sie hier. Gallettis Bücher wurden (im Verein mit den Geschichtsbüchern von Bredow und Kohlrausch) Vorbilder für die Geschichtsbücher bis auf unsere Tage, die ja auch heute noch meist am Ende einer Periode einen Kulturabrifs in Notizenform bringen. Es mufs allerdings gesagt werden, dafs Galletti mit der Kulturgeschichte nicht so radikal umsprang, wie seine Nachtreter. Er widmete ihr wenigstens noch vierzehn Paragraphen und hielt sich dabei auch ziemlich frei von dem Notizenkram, den wir nach ihm zu beklagen haben.

Die beiden anderen Geschichtswerke, die einen noch gewaltigeren Einflufs als Galletti ausübten und für die Behandlung des Geschichtsunterrichts in der Volksschule von gröfserer Bedeutung gewesen sind als alle Forderungen der Pädagogen und alle Verordnungen der Regierungen, waren: Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte, für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen von G. G. Bredow (Altona 1813) und die Deutsche Geschichte von Kohlrausch (1816). Es war neben der durch die Zeitverhältnisse vorbereiteten Stimmung des Volkes vorzugsweise der glücklich getroffene Ton der Erzählung, der diesen Büchern zu so grofser Verbreitung und Anerkennung in Haus und Schule verhalf. Bei allem Werte aber, den dieselben besitzen, »haben sie doch den Geschichtsunterricht in Bahnen gelenkt, die jetzt als nicht zum Ziele führend bezeichnet werden«.[1]) Bredow bietet allerdings in den neun ersten Paragraphen seines Büchleins Darstellungen aus der Urgeschichte, die ersichtlich auf Schlözer beruhen und allerdings geeignet sind, eine verständnisvolle Auffassung der Kulturentwickelung der Menschheit vorzubereiten; er bietet auch am Schlusse des Mittelalters ein paar Abschnitte über Er-

[1]) Hübner, a. a. O.

findungen und Entdeckungen; im übrigen aber ist seine Geschichte eine Fürsten- und Kriegsgeschichte. Auch Kohlrausch hat nur beim Mittelalter die Kulturentwickelung im deutschen Volke berücksichtigt, und es ist interessant zu sehen, wie viele Jahrzehnte lang die Paragraphen aus Galletti, Bredow und Kohlrausch, die die Kulturverhältnisse berühren, in den für die Schulen bestimmten Leitfäden die durchaus herkömmlichen und einzigen waren.[1])

Schlözer, Schröckh, Dolz, Löhr, Ruf sanken nun in Vergessenheit, und mit ihnen die Kulturgeschichte. Der Historiker K. H. L. Pölitz, der viele Geschichtsbücher verfafste, durfte in seinem Buche: Kleine Weltgeschichte (Leipzig 1834), einem Buche, das sehr verwandt ist mit Bredow und Kohlrausch, geradezu sagen: »Dafs ein Lehrbuch der allgemeinen Geschichte nicht auch die Kultur aufgenommen hat, damit nicht die Entwickelung der eigentlichen politischen Begebenheiten zu sehr dadurch beschränkt werde, wird jeder gerechtfertigt finden. Die Kulturgeschichte ist, bei dem jährlichen Anwachsen der politischen Begebenheiten, unabhängig von der politischen Geschichte besonders darzustellen, während noch viele in unverhältnismäfsiger Breite mit speziellen Teilen der Geschichte beim Unterricht der Jugend sich beschäftigen und dadurch derselben den festen und sichern Blick auf das Grofse und Ganze in dem innern und äufsern Leben unseres Geschlechts verkümmern und verdunkeln«.[2]) Nach diesen Grundsätzen hat Pölitz seine kleine Weltgeschichte angelegt, vergebens sucht man selbst nach kulturgeschichtlichen Abrissen am Ende der einzelnen kurzen Perioden.

Friedrich Strafs.

Nur hin und wieder taucht in diesem Zeitraum ein Werk auf, das den schüchternen Versuch macht, das kulturgeschichtliche Moment dem Unterrichte wieder einzugliedern. So das Buch des Dr. Fr. Strafs: Handbuch der Weltgeschichte (Jena 1830), das zwar nicht für den Schulunterricht bestimmt war, aber doch seiner Vorzüge wegen hier angeführt werden soll.

Strafs gönnt in seinem Werk, wie gesagt, auch der Kulturgeschichte eine Stelle. In der Einleitung giebt er eine Geschichte der frühesten Entwickelung des Menschengeschlechts, er behandelt da Ursprung des Menschengeschlechts, Nahrungsmittel, Obdach, Kleidung, Jagd, Zähmung der Tiere, Ackerbau, Gebrauch des Feuers, Ausbreitung der Menschen (1. Band, S. 13—31).

[1]) Kehr, Geschichte der Methodik. 1. Bd. S. 196.
[2]) Vorrede S. XII.

Wie Strafs die Geschichte auffafst und nach dieser Auffassung auch dargestellt hat, geht aus folgendem Ausspruche hervor: »Man hat die Geschichte die Wissenschaft der Fürsten genannt, weil sie am besten über Regierungsmafsregeln, Gesetze und Staatseinrichtungen urteilen lehrt. Der Krieger schöpft aus ihr Beispiele der Tapferkeit und des Edelmutes und der mannigfaltigen Mittel, sich aus Verlegenheiten zu ziehen und die des Gegners zu nützen. Der Rechtsgelehrte lernt durch sie den Grund und Geist der Gesetze kennen. Der Gottesgelehrte wird durch die Fackel der Geschichte auf den Ursprung und Wert einzelner Religionslehren und Meinungen geführt. Dichter und Redner schöpfen aus ihr den reichsten Stoff und die trefflichsten Beispiele der Tugenden und Menschengröfse. Der Sprachforscher dringt nur mit ihrer Hilfe in den Geist und Sinn der alten Völker ein; der Philosoph verliert sich ohne sie in leere Grübeleien.

Das Buch von Strafs zeichnet sich auch in methodischer Hinsicht in vorzüglicher Weise aus, indem es nicht den Nachtretern Bredows und Kohlrauschs folgt und den einzelnen Perioden kulturgeschichtliche Abrisse anhängt, sondern die Kulturgeschichte eng mit der politischen verflicht. Es schien dem Verfasser »zweckmäfsiger, das Wichtigste der Kulturgeschichte in die Darstellung der Begebenheiten so zu verflechten, dafs es durch diese mehr Licht und Bedeutung erhalte, als besondere Abschnitte der litterarischen, artistischen, technischen, religiösen etc. Kultur einzuschalten«. (Vorrede Seite VIII.)

Johann H. G. Heusinger.

Sehr wohlthuend berührt in dieser Periode der Reaktion gegen den kulturgeschichtlichen Unterricht auch das Werk von Dr. J. Heusinger: Die allgemeine Geschichte (Dresden 1835). Nach Angabe des Titels war das Buch besonders für das Bedürfnis der Lehrer eingerichtet; ihnen sollte es Wegweiser beim Geschichtsunterricht sein. Das Werk atmet durchaus kulturgeschichtlichen Geist und ist in seiner Anlage völlig verschieden von den gewöhnlichen Geschichtsbüchern damaliger Zeit.

Das erhellt schon aus seiner Einteilung. Es zerfällt nämlich in vier Abteilungen: 1. Geschichte der Menschheit. 2. Geschichte der Völker. 3. Geschichte einzelner Begebenheiten. 4. Geschichte einzelner Personen. Schon der Name der ersten Abteilung: Geschichte der Menschheit, der deutlich an Dolzens Leitfaden anklingt, läfst den Inhalt erraten. Diese Abteilung enthält eine Ge-

schichte der Menschen von ihrem Urzustande bis zur Gegenwart und schildert, wie der Mensch aus dem einfachsten Naturzustand nach und nach zu jener Kulturstufe emporstieg, die er nun einnimmt. Politische Geschichte wird dabei nur berührt, insofern sie mit dem Entwickelungsgang verknüpft ist, denselben verursacht oder beeinflufst, oder die Folge desselben ist.

Die zweite und vierte Abteilung: Geschichte einzelner Völker und Personen, sind für die kulturgeschichtliche Methode von geringerer Bedeutung, da hier das politische Moment in den Vordergrund tritt, ohne aber das kulturgeschichtliche ganz zu verdrängen. Denn nicht nur politische Personen, wie Kaiser, Könige, Fürsten, sondern auch kulturgeschichtliche werden berücksichtigt, wie Kant, Rafael, Leibnitz, Petrarca, Plinius usw.

In der dritten Abteilung: Geschichte einzelner Begebenheiten, wählt Heusinger meistens solche aus, die von kulturgeschichtlichem Interesse sind. Es sind folgende: Amerikas Entdeckung. Constitution, Geschichte. Heroen. Kreuzzüge, Krieg. Lehnwesen. Mittelalter. Mythologie. Obelisken. Politik. Pyramiden. Reformation. Revolution. Sklaven. Völkerwanderung. Nur vier rein politische Begebenheiten sind aufgenommen.

Heusingers Buch hat aber doch keinen grofsen Einflufs auf den Unterricht damaliger Zeit gewonnen.

Gustav Zeifs.

Ein Zeit- und Gesinnungsgenosse Heusingers war Professor G. Zeifs. Er setzt sein »Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpunkte der Kultur« hauptsächlich denen entgegen, die die politische Geschichte als den Hauptgegenstand des Geschichtsunterrichts betrachten. Dabei geht er von der Erfahrung aus, dafs die Schüler sich viel weniger für politische als für Kulturgeschichte interessierten. Das politische Interesse, das die Jugend in den letzten (den vierziger) Jahren gehabt habe, hält er für ein unnatürliches und krankhaftes. Diese Erfahrung habe darin ihren Grund, dafs die politische Geschichte mehr den Verstand beschäftige und mehr Reife des Urteils und Kenntnis des Lebens voraussetze, während dagegen die Leistungen in Kunst und Wissenschaft in ihrer Bedeutsamkeit viel anschaulicher hervorträten und Herz und Phantasie viel mächtiger anregten. »Dazu kommt, das Verständnis des Staatsorganismus ist für Schüler sehr schwierig, die Regierung und Verwaltung eines Landes hat nicht die Fafslichkeit, Anschau-

lichkeit und Idealität, wie die grofsen Erscheinungen der Litteratur, der Kunst, des Handels und der Gewerbe. Hierzu kommt ferner, dafs die grofsartigen Leistungen auf den verschiedenen Gebieten der Kultur dem von Begeisterung für das Ideale erfüllten Jünglinge gegenüber eine viel gröfsere Anziehungskraft besitzen, weil sie ihm in einem viel reinern und idealeren Lichte erscheinen. Die politische Geschichte zeigt uns den Menschen oft nur zu sehr von einer wenig idealen Seite; Herrschsucht, Eigennutz, andere Begierden und Leidenschaften treten uns überall entgegen; — die Werke der Künstler, Dichter und Philosophen, die Entdeckungen und Erfindungen erscheinen uns dagegen vielmehr als Werke reiner Begeisterung und edler Aufopferung. Die Kultur sollte daher in der Geschichte, wie sie auf Schulen gelehrt wird, nicht wie ein blofses Anhängsel der politischen Geschichte behandelt werden; die Geschichte sollte vielmehr vom Standpunkte der Kultur aus betrachtet werden. Das Leben des Volkes ist nämlich eine Einheit und Ganzheit. Staat, Religion, Litteratur, Kunst, Sitten und Gebräuche eines Volkes bilden ein organisches Ganze, stehen in einem engen Zusammenhang und in Wechselwirkung. In jedem lebt und spiegelt sich der eigentümliche Geist eines Volkes. Sie alle sind, diesen Geist zu erkennen, gleich notwendig. Eine Geschichte vom Standpunkte der Kultur soll aber darum nicht speziell eine Kulturgeschichte werden. Sie fafst die Erzeugnisse der Bildung nur im Zusammenhang mit dem sie erzeugenden Volksgeiste, und den mit diesem in inniger Verbindung stehenden Thaten und Schicksale der Völker; sie stellt das Staatsleben der einzelnen Völker in den Mittelpunkt ihres Gemäldes, weil der Staat der Träger und die Bedingung aller Bildung ist, und ein Volk ohne Vereinigung zu einem geordneten Staatsleben weder Bildung noch Geschichte hat.« (S. 54).

Zeifs vertritt also in seinem Werke den Standpunkt, der in der heutigen Methodik fast allgemein anerkannt wird, dafs politische und Kulturgeschichte in organischem Zusammenhange behandelt werden sollen. Dabei hält er sich frei von einer Überschätzung der Kulturgeschichte und einer Unterschätzung der politischen, wie dies z. B. Buckle (Geschichte der Civilisation Englands) thut, der in der politischen Geschichte nichts sieht, als »persönliche Anekdoten von Königen und Fürsten, endlose Nachrichten darüber, was ein Minister gesagt und ein anderer gedacht hat, lange Berichte von Feldzügen, Schlachten und Belagerungen, die sehr interessant sind für die, die dabei waren, aber völlig unnütz für uns.«

Georg Weber.

Einen warmen Vertreter fand die verachtete Kulturgeschichte zu dieser Zeit in dem Heidelberger Professor Dr. G. Weber, der bekanntlich eine Allgemeine Weltgeschichte (Leipzig 1857), ein Lehrbuch der Weltgeschichte mit Rücksicht auf Kultur, Litteratur und Religionswesen und einem Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte als Anhang (Leipzig 1849), aufserdem zwei methodische Schriften: »Der Geschichtsunterricht« und »Der Geschichtsunterricht in Mittelschulen (Heidelberg 1864) herausgegeben hat. Weber forderte für den Geschichtsunterricht politische und Kulturgeschichte. Er läfst sich hierüber also vernehmen: »Soll der Geschichtsunterricht seine Aufgabe lösen, so mufs er möglichst umfassend sein; er mufs Kultur und Litteratur berücksichtigen, mufs Religionswesen und Staatsverfassung in sein Bereich ziehen, mufs Sitten, Denkweise und Lebenszustände darstellen und würdigen, er mufs die Lebensthätigkeit der nach Völkern gesonderten Menschheit in ihrer Totalität auffassen. Nicht als ob ich verlangte, dafs diese Seite des geschichtlichen Lebens erschöpfend behandelt werden sollte; solche Forderungen würden eine gänzliche Mifskennung des jugendlichen Fassungsvermögens beurkunden; ich meine nur, dafs, wie wenig man auch in Einzelnes gehen mag, doch jede Äufserung des geistigen und praktischen Nationallebens gewürdigt werde; ich verlange nur, dafs man die Geschichte nicht als Sache des blofsen Gedächtnisses betrachte, sondern als eine wirkende und schaffende Welt, in der sich die Thaten und Bestrebungen, die Meinungen und Denkungsarten vergangener Geschlechter abspiegeln und wo der Lebende Belehrung und Unterweisung finde für alles, was in der Gegenwart seinen Geist beschäftigt, seine Wifsbegierde reizt; dafs der geschichtliche Inhalt nicht als ein geschehener, sondern als ein geschehender sich darstelle, an dem sich das Herz erwärme, der Charakter bilde, die Urteilskraft schärfe; denn nur dann, wenn das jugendliche Gemüt das Grofse und Erhabene der geschichtlichen Thaten und Erscheinungen mitfühlt, an dem Schlechten und Gemeinen Abscheu empfindet, wirkt die Geschichte bildend.« (Lehrbuch, Vorrede Seite VII u. VIII.)

(Schlufs folgt.)

Ein neuer Beitrag zur Frohschammer-Litteratur.

Von **F. A. Steglich** in Dresden.

Joh. Friedrich, Lehrer in Würzburg, Jakob Frohschammer, ein Pädagoge unter den modernen Philosophen. Einführung in das philosophisch-pädagogische System Frohschammers. Fürth i. B. 1896, Verlag von Georg Rosenberg. 100 S. Preis 1,45 M.

In Heft 1 des vorigen Jahrganges der »N. B.« wurde vom Vorsitzenden der Sektion Westfalen der »Fr. Ver. f. philos. Pädag.«, Kollegen Sievert in Niederschelden, die Schrift von Dr. Bernhard Münz über Frohschammers System (Breslau 1894, Schottländer) empfehlend besprochen, und es ist wohl zu hoffen, dafs jene gediegene Abhandlung des Wiener jungen Gelehrten inzwischen viele aufmerksame Leser gefunden haben und deren noch mehr finden möge. Heute sind wir in der erfreulichen Lage, auf ein Buch hinweisen zu können, welches zu dem verdienstlichen Münzschen Werke eine wertvolle Ergänzung bildet: es ist das hier angezeigte.

Während in dem Buche von Münz der Schwerpunkt in der Darlegung, Erläuterung und tieferen Begründung der philosophischen Lehre des Münchner Denkers zu finden ist, legt der Verf. der vorliegenden Schrift das Hauptgewicht auf die Darstellung und Erläuterung der pädagogischen Gedanken seines grofsen Landsmannes, den der am 15. Mai dieses Jahres verstorbene Dittes in die deutsche Lehrerwelt einführte. Demgemäfs nimmt der Abschnitt über »die Pädagogik Frohschammers« den meisten Raum (S. 33—77) in Anspruch, die übrigen Kapitel sind entsprechend kürzer gehalten. Gleich Dr. Münz giebt Friedrich zuerst ein knappes Bild vom Leben und Wirken Frs.; die übrigen Abschnitte sind betitelt: Fr.'s Schriften (2), Fr.'s Philosophie (3), die Pädagogik Fr.'s (4), zur Kritik (5), Wirkungen der Philosophie Fr.'s (6), Stellen aus Fr.'s Schriften (7). Die ganze Arbeit zeugt von Liebe und Begeisterung für den pädagogischen

Beruf und die pädagogische Wissenschaft und für alles, was dieselben zu fördern geeignet ist, zugleich ist sie ein Beweis grofsen Fleifses und eingehenden Studiums, das Verf. den Werken des genannten Philosophen und der neuern pädagogischen Litteratur in all ihren Zweigen angedeihen liefs. Hervorgehoben zu werden verdient der Umstand, dafs das Buch die erste Schrift über Frohschammer ist, welche in seinem engern Heimatlande Bayern erscheint; Friedrich widerlegt also an seinem Teile das Wort, dafs kein Prophet angenehm sei in seinem Vaterlande, und man darf wohl sagen und hoffen, sein Buch werde zur Wertschätzung einer grofsartigen deutschen Geistesschöpfung reichlich beitragen — auch in Bayern, wo allerdings den Männern à la Daller und Hertling der Name Fr.'s kein »angenehmer« Klang ist.

In den »N. B.« hat, wie die geehrten Leser wissen, zuerst unser frühverklärter Dr. Rud. Hochegger auf die pädagogische Bedeutung des süddeutschen Denkers hingewiesen; an manchen Stellen seines Buches greift Friedrich auf die Ausführungen Hocheggers zurück, sie z. T. glossierend und durch manche Bemerkung ergänzend. Am wenigsten anfechtbar sind des Verfassers Darlegungen da, wo er ein Bild der Lehre des Philosophen entrollt. Wo er sich aber »zur Kritik« rüstet, bietet er auch der Antikritik Anhaltspunkte; so folgt er meines Erachtens bei der Kritik der Fr.'schen Psychologie zu sehr nur den Fufstapfen Külpes u. a. Doch sei darüber keineswegs mit ihm gerechtet! Sagt er doch selbst: Das Kapitel »zur Kritik« soll mehr anregend als abschliefsend wirken. Anregend, aber nicht abschliefsend! Das gilt, wenn man's recht versteht, auch von dem vorliegenden Werkchen überhaupt. So sollte die Schrift, wie Verf. im Vorworte sagt, sein; und — so ist sie. Niemand wird das Buch aus der Hand legen, ohne wertvolle Impulse erhalten zu haben. Der Verf. hat sich durch dasselbe vorteilhaft in die pädagogische Litteratur eingeführt. Möchten recht viele Kollegen im deutschen Vaterlande ihm gebührend danken!

Über den Gegenstand des Erkennens.

Von Prof. **Dr. Goswin K. Uphues** in Halle a/S.

Dr. Kasimir Twardowski. Zur Lehre vom Inhalt und Gegenstand der Vorstellungen. Eine psychologische Untersuchung. Wien, Alfred Hölder 1894.[1]

Es ist eine Freude, dieses Buch zu lesen und zu studieren, nicht blofs wegen der Klarheit und Eindringlichkeit der sprachlichen Darstellung, sondern auch und mehr noch wegen der Schärfe und Geschlossenheit der Gedankenführung. Nirgends treten dem Verständnis Schwierigkeiten entgegen, überall fühlt man sich angeregt und gefördert. Es unterscheidet sich in beider Hinsicht vorteilhaft von den in letzter Zeit erschienenen Werken über Logik, von Erdmanns gröfserem Werke ebensowohl wie von den kleineren von Lipps und Schuppe. Der Verfasser ist vor allem Logiker. Der Logik gehören die meisten seiner Auseinandersetzungen an, und in dieser liegt seine Stärke. Der Wunsch ist bei der Lektüre des Buches in mir wiederholt rege geworden, und ich kann nicht umhin, ihm hier Worte zu leihen: Möge er uns in nicht zu ferner Zeit mit einer Logik, zu der die Vorarbeiten bei ihm offenbar schon zu Ende geführt sind, beschenken. Dieses rückhaltlose Lob darf mich nun freilich nicht abhalten, mufs mich vielmehr dazu antreiben, das meines Erachtens Nichtzutreffende und Verfehlte in der Grundanschauung des Verfassers hervorzuheben und seine Unhaltbarkeit nachzuweisen.

Inhalt und Gegenstand der Vorstellungen sollen nach dem Verfasser voneinander und auch von dem Vorstellen verschieden sein (S. 4), Inhalt und Gegenstand sind nach ihm nicht blofs logisch verschieden (S. 29). Es besteht unter den Forschern der Gegenwart eine weit verbreitete und, soviel ich sehe, immer zunehmende Strömung, welche nicht blofs allen Unterschied zwischen Inhalt und Gegenstand leugnet und den Inhalt einfach für den Gegenstand erklärt,

[1] Der Verf. setzt voraus, dafs der Leser, der die nachfolgende Besprechung verstehen will, auch das Buch gelesen hat oder liest.

sondern auch (entgegen Brentano S. 3, Liebmann S. 31) allen Unterschied zwischen Vorstellen und Inhalt auszumerzen sucht, das Vorstellen etwa als bewufstes Etwas und umgekehrt das bewufste Etwas als Vorstellen erklärt. Der Verfasser kann sich für seine Ansicht auf eine Reihe von Forschern berufen, auf Höfler, Hillebrand, Bolzano, Zimmermann, Kerry, Aristoteles und die Scholastiker, Descartes, (S. 4, S. 17, S. 10, S. 3, S. 26), sogar auch auf Mill (S. 10, aber wenn die Dinge blofse *permanent possibilities of sensation* sind, so fällt, wie es scheint, nicht blofs der Unterschied von Inhalt und Gegenstand, sondern auch der von Vorstellen und Inhalt). Kant und Erdmann (S. 84 u. S. 85), ebenso Siegwart und Liebmann (S. 4, S. 16, S. 31), ja einmal auch Höfler (S. 27) verwechseln Inhalt und Gegenstand.

Vor allem ist die Frage zu beantworten: »Was ist Gegenstand im Gegensatz zum Inhalt? Es genügt nicht, wenn man sagt: »Gegenstand ist das als unabhängig vom Denken Angenommene« (S. 4). Vielmehr ist Gegenstand des Vorstellens das von dem betreffenden Vorstellen und seinem Inhalt als unabhängig Betrachtete, Gegenstand des Urteils das von dem betreffenden Urteil und seinem Inhalt als unabhängig Betrachtete, sofern darauf das Vorstellen und Urteilen gerichtet ist. (Der Verfasser sagt mit Höfler »gleichsam gerichtet ist« S. 4). Auch das Vorstellen und der Vorstellungsinhalt (S. 63, S. 82, S. 100), das Urteil und sein Inhalt wie alle Bewufstseinsvorgänge können Gegenstand des Vorstellens und Urteilens sein. Aber kein Vorstellen, kein Urteilen ist sich selbst Gegenstand, Vorstellungs- und Urteilsgegenstand, sondern höchstens Gegenstand eines andern zweiten Vorstellens oder Urteilens, von dem es selbst unabhängig ist. (*William James Psychology vol I p. 189, 190, 218, 219, 223, 271 seq. 274 seq. 471; p. 190 and p. 341*). Gegen den Verfasser (S. 36 u. 35) mufs ich bemerken, dafs das, was »von uns selbst in der Phantasie gebildet wird« für das Vorstellen, durch das es gebildet wird, nicht Gegenstand, sondern nur Inhalt sein kann; ebenso sind die von den Dingen in uns erzeugten Empfindungen »ihre Erscheinung«, in denen der Verfasser Akt und Inhalt unterscheidet (S. 3), sich weder selbst Gegenstand, noch haben sie an diesem Inhalt einen Gegenstand im eigentlichen Sinne; hingegen sind Gegenstände im eigentlichen Sinne die nach Berkeley von Gott in den endlichen Geistern erzeugten Ideen, die nach Rehmke ebenso wie unsere eigenen Bewufstseinsvorgänge vom Bewufstsein überhaupt abhängigen fremden Bewufstseinsvorgänge und äufseren Dinge — sie sind Gegenstände für unser eigenes Bewufstsein, für das Bewufstsein überhaupt können

sie natürlich nur Inhalt sein —; endlich auch das Ding an sich oder die Dinge an sich Kants, sofern darunter nur nicht etwas ganz und gar Unerkennbares verstanden wird, (auch die *permanent posibilities of sensation* Mills, sofern sie nicht etwa blofs in der *sensation* mit dem begleitenden Nebengedanken ihrer Wiederkehr bestehen sollen, sondern den Gegenstand eines von ihnen verschiedenen Vorstellens bilden, von dem sie natürlich unabhängig sind).

Es fragt sich, ob so etwas, wie der Unterschied von Inhalt und Gegenstand, in den Vorstellungen konstatiert werden kann. Nach meinen Erfahrungen hält es überaus schwer, davon diejenigen zu überzeugen, welche sich einerseits nicht mehr im Banne des naiven Bewufstseins befinden und andererseits auch die Notwendigkeit dieses Unterschieds für die Erkenntnistheorie nicht zugeben zu können glauben. Wenn wir uns ein Haus vorstellen, was können wir konstatieren? Eine Gesichtsempfindung, sei es eine ursprüngliche, sei es eine wiederauflebende, die als ursprüngliche, wie wir sagen, von dem, was wir ein Haus nennen, herbeigeführt wird. Von dem Wir oder Ich ist nichts zu entdecken, auch nicht von einem Bewufstsein um ein Etwas. Ein bewufstes Etwas scheint alles, was vorhanden ist. Von Inhalt und Gegenstand, von einem Unterschied beider ist nichts zu entdecken. Indes manchmal, wenn auch verhältnismäfsig selten bei der Vorstellung sinnlich wahrnehmbarer Gegenstände, verbindet sich mit dem besprochenen bewufsten Etwas ein anderes, das wir Name nennen, eine Gehörsempfindung eines gesprochenen oder Gesichtsempfindung eines geschriebenen Wortes, beides wiederauflebende Empfindungen. Auch sie sind zunächst nichts anders als bewufste Etwas. Allein die Namen sind Namen von Gegenständen, nicht von Vorstellungsinhalten, sie benennen Gegenstände, und das ist ihre erste Funktion; sie wecken in dem Hörenden aufserdem den entsprechenden Vorstellungsinhalt und geben endlich kund, dafs der Sprechende etwas vorstellt — das ist ihre zweite und dritte Funktion (S. 10—12). »Das Wort Sonne, sagt Mill, ist Name der Sonne und nicht Name unserer Vorstellung der Sonne« (S. 10). Dasselbe gilt natürlich vom Namen Haus. Durch den Namen die Gehörsempfindung eines gesprochenen oder die Gesichtsempfindung eines geschriebenen Wortes, beide an sich genommen nichts als bewufste Etwas, hat demnach die Vorstellung eine Beziehung auf einen Gegenstand, die Vorstellung des Hauses die Beziehung auf den Gegenstand Haus, die ihr ohne den Namen fehlt. Diesem Gegenstand gegenüber müssen wir dann die ursprüngliche oder wiederauflebende Empfindung, das bewufste Etwas, das

wir zunächst allein in der Vorstellung entdecken als Vorstellungsinhalt bezeichnen. Der Verfasser erklärt uns nicht näher, wie Vorstellungen einen Gegenstand haben können. Hoffentlich findet diese im Anschlufs an seine Erörterung über die Namen gegebene Erklärung seine Zustimmung. Er erklärt uns auch nicht, woher es kommt, dafs die Namen Namen von Gegenständen und nicht von Vorstellungsinhalten sind; ich bin nicht so zuversichtlich in der Erwartung, dafs er der Erklärung, die ich hierfür geben möchte, seine Anerkennung nicht versagt. Namen haben sich für uns mit den Empfindungen, von denen wir sagen, dafs sie von den Dingen herrühren, associiert; wir haben darum von ihnen ein associatives Wissen (vergl. meine Psychologie des Erkennens S. 169). Aber streng genommen funktionieren sie als Namen nur im Urteil, nur durch das Urteil können sie auf Gegenstände bezogen werden. Namen von Gegenständen werden sie erst im Satze, wie es ja auch Sprache eigentlich nur im Satze, dem Ausdruck des Urteils, gibt, obgleich oft Teile des Satzes wie das Subjekt durch die Haltung, den Blick, den Fingerzeig des Redenden ergänzt werden müssen. Das Urteil besteht nun seinem Wesen nach in dem Bewufstsein der Wahrheit, obgleich das Wort und der Begriff der Wahrheit nur in Urteilen über Urteile (z. B. Es ist wahr, dafs usw.) eine Stelle findet. Vorstellungen sind wahr und falsch, wenn sie einen Gegenstand haben, wie schon Descartes mit Recht betont (S. 26), aber ein Bewufstsein der Wahrheit (einschliefslich *implicite* vorhanden) gibt es nur im Urteil. Das setzt aber voraus, dafs in ihm Inhalt und Gegenstand unterschieden wird, denn die Wahrheit besteht in der Übereinstimmung oder Korrespondenz der Vorstellungsinhalte, welche im Urteil eine Rolle spielen, mit dem Gegenstande. Der Unterschied von Inhalt und Gegenstand, der für die Vorstellung schwer zu konstatieren ist und zweifelhaft erscheinen kann, ist für das Urteil zweifellos vorhanden und leicht zu entdecken. Durch den mit ihr verbundenen Namen und weiterhin durch das Urteil ist auch die Vorstellung auf einen Gegenstand gerichtet und auch für sie der Unterschied von Inhalt und Gegenstand gültig. Das ist unsere Meinung.

In doppelter Hinsicht weicht der Verfasser von dieser unserer Meinung ab. Selbstverständlich kann nach unserer Auffassung bei den Bewufstseinsvorgängen von einem Inhalt nur die Rede sein, wenn sie auf einen Gegenstand gerichtet sind. Ist dies nicht der Fall, so sind sie nichts weiter als bewufste Etwas, die weder als Inhalt noch als Gegenstand charakterisiert werden können. Der Verfasser ist nun mit Brentano und seinen Schülern der Ansicht (S. 3), dafs allen Be-

wufstseinsvorgängen die Beziehung auf einen Inhalt, ein immanentes intentionales Objekt eigne, und dafs sie eben dadurch von physischen Vorgängen unterschieden werden. Ich unterscheide Empfindungen und Gefühle als ursprüngliche Bewufstseinsvorgänge, die unter Umständen in neuen Bewufstseinsvorgängen (Psychologie des Erkennens, S. 111) wiederaufleben können, in jedem Fall aber durch nichts als ihre Bewufstheit, oder dadurch, dafs sie durch sich selbst bewufst sind und in diesem Sinne als Bewufstsein von sich bezeichnet werden können, charakterisiert sind. Bezüglich der Gefühle habe ich das ausführlich gezeigt (Psychologie des Erkennens, S. 143—144). Dafs es Empfindungen giebt, die zur Kenntnis der Aufsenwelt nichts beitragen, nur sich selbst kund thun, wozu auch wohl die Spannungsempfindungen der Sehnen, nicht die Gelenk- und Muskelempfindungen, die sich als Druckempfindungen erwiesen, zu rechnen sind (Külpe, Grundris der experimentellen Psychologie, S. 23 u. S. 148, Psychologie des Erkennens, S. 166), bedarf keiner weiteren Erörterung. Wie der Verfasser in dieser Hinsicht Brentano folgt, so auch in der andern Hinsicht, in welcher er von unserer Meinung abweicht. Er schliefst sich nämlich auch der Brentanoschen Urteilstheorie an, nach der das Wesen des Urteils in dem Anerkennen und Verwerfen des Urteilsgegenstandes liegt (S. 8, S. 28, S. 36, S. 99; Inhalt des Urteils ist nach dem Verfasser die Existenz, S. 9). Ich halte dem gegenüber in Übereinstimmung mit Überweg, Stuart Mill (Logik, übersetzt von Schiel, Bd. I, S. 107, *Examination of Sir William Hamiltons philosophy*, p. 421), mit Bergmann, mit Thomas von Aquin (S. theol. p. 1 q. XVI. a. 2), *mutatis mutandis* mit Sigwart (vgl. *Rickaby First Principles 1890 Longmans, Green and Co., London*, p. 24—26) an meiner Definition fest. Was Hillebrand (die neuen Theorien der kategorischen Schlüsse, S. 19 ff.) gegen Sigwart, Überweg, Mill sagt, hat, sofern es diese meine Definition mit betrifft, nichts auf sich. Anerkennung und Verwerfung sind Willens-, nicht Erkenntnisvorgänge, so schon nach den Stoikern, welche zuerst von ihnen reden, und dann wieder bei Descartes. Oft kommt es vor, dafs das Bewufstsein der Wahrheit nicht in der Form der blinden Überzeugung, sondern der Einsicht in die Sache uns wirklich aufgeht, plötzlich in uns aufblitzt, dafs wir aber nicht dabei verweilen, es nicht festhalten, wohl gar es absichtlich in den Hintergrund drängen, weil es unsern Neigungen nicht entspricht, dafs wir es mit andern Worten nicht anerkennen, weil wir es nicht wollen. Der Verfasser meint (S. 67), eine primitive Psychologie habe die Inhalte einfach für ein psychisches Abbild der Gegenstände

erklärt, dafs von photographischer Ähnlichkeit keine Rede sein könne, scheine heute eine allgemein im negativen Sinne gelöste Frage zu sein (S. 68). Wir erinnern uns des Wortes Mills, dafs der Name freilich den Gegenstand bezeichne, aber doch nur den entsprechenden Vorstellungsinhalt in dem Hörenden wecke (S. 10), des Wortes Höflers, dafs sich die Vorstellung nur gleichsam auf den Gegenstand richte (S. 4). Uns trifft jedenfalls ein von der heutzutage allgemein in negativem Sinne beantworteten Frage hergenommener Einwand nicht. Wir haben mit Absicht bei der Erläuterung des Bewufstseins der Wahrheit dem Worte „Übereinstimmung“ das andere „Korrespondenz“ zur Seite gestellt. Dafs wir von den Gegenständen nichts wissen aufser in den Vorstellungsinhalten, dafs sie uns nur in der Umhüllung und Verkleidung der Vorstellungsinhalte erscheinen, von denen sie trotz ihrer Unabhängigkeit von ihnen für unser Bewufstsein unabtrennbar sind, was ich in meiner Psychologie des Erkennens wiederholt nachdrücklichst einschärfe (Psychologie des Erkennens S. 56, S. 76, S. 221), scheint von denen, welche Inhalt und Gegenstand unterscheiden, nicht immer strenge festgehalten zu werden, auch vom Verfasser nicht (S. 70).

Erdmann nimmt Übergangsformen zwischen Vorstellen und Urteilen an, einmal in der Beziehung der successiv auftauchenden Merkmale auf den Gegenstand, wobei der Gegenstand als Subjekt und die Merkmale als seine Prädikate gedacht werden, sodann in der Zusammenfassung von Urteilen in Einem Wort. Der Verfasser zeigt, dafs es sich im ersten Falle nicht um Urteile, sondern nur um das Vorstellen von Urteilen handelt, dafs im zweiten Falle etwa Definitionen in Ein Wort zusammengefafst werden, die für den Definierenden allerdings Urteile sind, so lange sie in Sätzen ihren Ausdruck finden, hinsichtlich des Definierten aber auch unter dieser Voraussetzung immer nur als vorgestellte Urteile betrachtet werden können (S. 5—8). Die Ausführungen des Verfassers sind in diesem Punkte so schlagend, dafs man den Versuch, den Gegensatz von Vorstellen und Urteilen zu beseitigen, wohl als endgültig abgethan betrachten kann. Vorstellungsinhalt und Vorstellungsgegenstand werden nach dem Verfasser (S. 12—20) beide vorgestellt, sind also beide ein Vorgestelltes, aber in verschiedener Weise, für den Vorstellungsinhalt hat das Merkmal vorgestellt, wenn man ihn als Inhalt betrachtet, eine determinierende Bedeutung, ebenso wenn auch in anderem Sinne für den Gegenstand, wie wir ja auch von einem Bilde und von einer Landschaft in freilich verschiedenem, aber doch eigentlichem Sinne sagen können, dafs sie gemalt seien. Betrachten wir aber den Vorstellungsinhalt als Vor-

stellungsgegenstand oder als vorgestellten Gegenstand, nennen wir analoger Weise das Bild Landschaft, so erhält dort das Wort vorgestellt, hier das Wort gemalt einen ganz anderen uneigentlichen Sinn, es hat wie wir sagen eine modificierende Bedeutung. Ähnlich muſs auch der Ausdruck Existenz nicht bloſs, wie der Verfasser ausführt (S. 25), auf den vorgestellten Gegenstand d. h. auf den Inhalt, der als Gegenstand vorgestellt wird, angewandt, eine modificierende, sondern auch auf den Inhalt als Erzeugnis des Vorstellens und auf den eigentlichen Gegenstand angewandt, eine determinierende Bedeutung haben. Ausführlich wird die Frage behandelt (S. 20–29), ob es gegenstandslose Vorstellungen gibt, und in verneinendem Sinne beantwortet. Hier (S. 21–23) und später (S. 35) wird denn auch die Bedeutung des Nichts besprochen. Es soll nicht Gegenstand einer Vorstellung sein können, sondern nur ein sogenannter mitbezeichnender synkategorematischer d. h. für sich allein bedeutungsloser Ausdruck sein wie »und«, »zu«, »nicht« usw. In dem Satz: »Ich sehe Nichts«, hat der Ausdruck Nichts keine andere Bedeutung wie der »nicht, kein«. Er ist gleichbedeutend mit: »Ich sehe nicht den Gegenstand, von dem geredet wird, den andere sehen wollen«; oder: »Ich sehe dort nicht etwas, kein etwas«; oder: »Ich sehe überhaupt nicht«. Aber anders ist es doch mit dem Satz: »Ich stelle Nichts vor«, der freilich auch heiſsen kann: »Ich stelle gar nicht vor«; aber auch: »ich stelle Nichts d. h. was das Wort Nichts bedeutet vor«, wo Nichts etwas weder immanent noch transcendent Seiendes, weder Bewuſstsein, sei es Vorgang oder Inhalt, noch Nichtbewuſstsein, sei es Vorgang oder Ding, ist. Gewiſs ist dieses Etwas in sich widersprechend; aber warum soll das Widersprechende nicht Gegenstand sein können, warum sollte nicht etwa die Wirklichkeit aus lauter Widersprüchen bestehen? Zu behaupten: »Nichts existiert« ist freilich in sich selbst widersprechend, aber ich kann doch behaupten: »Nichts existiert nicht«, und hier ist das Nichts doch Gegenstand eines Urteils, obgleich es niemals Gegenstand eines Wollens (die Vernichtung ist natürlich etwas Anderes als das Nichts) werden kann (S. 35). Gewiſs die Vorstellung Nicht-Raucher umfaſst nicht alles, was auſser den Rauchern noch vorhanden sein kann, sondern teilt einen übergeordneten Begriff, etwa Menschen oder Männer, in Raucher und Nicht-Raucher, und ein solcher übergeordneter Begriff läſst sich für das Nichts nicht finden (S. 22). Aber daraus folgt doch nur, daſs dem Nichts nicht eine ähnliche Bedeutung eignen kann wie dem Ausdruck Nicht-Raucher und ähnlichen, keineswegs aber, daſs ihm gar keine Bedeutung eignet. Ich muſs deshalb an meinen Ausführungen

über das Nichts (Psychologie des Erkennens S. 50—51) festhalten, nehme im übrigen mit dem Verfasser an, dafs es gegenstandslose Vorstellungen nicht gibt.

Der Verfasser ist der Meinung, dafs die Allgemeinvorstellungen, wie sie nur einen Inhalt haben, so auch nicht eine Mehrzahl von Gegenständen, sondern nur e i n e n Gegenstand haben können (S. 35, S. 102—111). Man mufs unterscheiden zwischen Allgemeinvorstellungen mit dem Bewufstsein ihrer Allgemeinheit *(universalia reflexa)* und Allgemeinvorstellungen ohne dieses Bewufstsein *(universalia directa)*. Was die letzteren angeht, so kommen sie zustande und bestehen lediglich in dem Absehen von den individuellen Merkmalen, da die gemeinsamen dem allgemeinen Namen entsprechenden Merkmale für sich allein nicht vorgestellt werden können. Dieses Absehen ist nur in negativen Urteilen möglich, deren Gegenstand dann die für sich nicht vorstellbaren gemeinsamen Merkmale bilden. Ohne dieses Urteil kommen wir über blofse Gemeinbilder und allgemeine Namen nicht hinaus, durch dasselbe erhalten die allgemeinen Namen einen Gegenstand, den Gegenstand nämlich des Urteils, der damit auch Gegenstand der Allgemeinvorstellung ist, in der ja der allgemeine Name immer und notwendig eine Rolle spielt. So hat die Allgemeinvorstellung ohne Bewufstsein ihrer Allgemeinheit in der That nur Einen Gegenstand. Anders ist es mit der Allgemeinvorstellung, wenn sie vom Bewufstsein ihrer Allgemeinheit d. h. ihrer Anwendbarkeit auf mehrere Gegenstände begleitet wird. Die Anwendung der Allgemeinvorstellung auf viele Gegenstände ist natürlich nur möglich in einer Reihe von bejahenden Urteilen, deren jedes einen besonderen Gegenstand hat und die alle zusammen eine Vielheit von Gegenständen haben, die damit auch Gegenstände des in all diesen Urteilen wiederkehrenden allgemeinen Namens und damit auch der allgemeinen Vorstellungen werden. Es zeigt sich hier wie überall: Worte erhalten durch Urteile ihre Beziehung auf Gegenstände und dadurch werden die letztern zu Gegenständen der Vorstellungen, in denen die Worte eine Rolle spielen. Das tritt besonders deutlich hervor bei den Vorstellungen der Zahl und des Continuums (S. 76). Urteile, in denen wir die niederen Einheiten unterscheiden und zu einer höheren Einheit zusammenfassen, die gleichartigen Teile je für sich ins Auge fassen und als zusammenhängend erkennen, ermöglichen die Definitionen: »Zahl ist usw.«, »Continuum ist usw.«. Der zusammengesetzte Gegenstand jener Urteile ist auch der dieser Definitionen, er wird durch die Worte Zahl und Continuum benannt und dadurch auch zum Gegenstand der Vorstellungen. Wo möglich noch deutlicher ergibt

sich das Gleiche bei den indirekten Vorstellungen (S. 92—100), deren »Gegenstände vermittelst Relationen zu andern Gegenständen vorgestellt werden« (S. 94); Beispiele: Land ohne Berge, Auge des Menschen. Hier treten vorgestellte Urteile (oder das Vorstellen der Urteile) vermittelnd ein: Land (als Subjekt gedacht), das keine Berge hat oder der Berge ermangelnd (als Prädikat gedacht); ebenso Auge, das einem Menschen gehört oder einem Menschen eigentümlich. Der einheitliche Gegenstand dieser Urteile ist auch der von den zusammengesetzten Namen benannte Gegenstand und wird dadurch zum Gegenstand der indirekten Vorstellungen. Der Verfasser greift in seiner umständlichen Erörterung auf die innere Sprachform zurück (S. 97), aber auch er kann die Urteilsvermittlung nicht entbehren (S. 98 unt., S. 99 unt.), wenn er sie auch nicht in gleicher Weise wie ich geltend macht.

Merkmal ist nach dem Verfasser vorgestellter Bestandteil des Gegenstandes nicht des Inhalts (also »vorgestellt« im determinierenden Sinne) (S. 40—48, S. 82—92 insbesondere S. 86). Ein vorgestellter Bestandteil der Vorstellungsgegenstände ist aber nicht ihre Identität mit sich, obwohl ein Bestandteil derselben, er ist auch kein grundlegender Bestandteil von ihnen, weshalb das Gesetz der Identität als allgemeine Bedingung alles uns möglichen Vorstellens, »als Grundgesetz des Vorstellens« nicht betrachtet werden kann (S. 90). Sehr ausführlich wird die Verschiedenheit (S. 29—40) und das Verhältnis (S. 67—82) von Vorstellungsinhalt und Vorstellungsgegenstand besprochen. Ich mache aufmerksam auf die schwierige Untersuchung, die S. 51, wozu S. 65 zu vergleichen, angedeutet, S. 64 und 66 durchgeführt ist, und auf die sehr einleuchtende Auseinandersetzung mit Kerry (S. 100, wozu S. 82 zu vergleichen ist).

Zwei Versammlungen für wissenschaftliche Pädagogik.

2.[1])

28. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Glauchau i/S.

Die Arbeit auf den Versammlungen des V. f. w. P. besteht bekanntlich blofs in der Diskussion, während die Unterlagen dazu vorher in dem »Jahrbuche« des Vereins gedruckt in die Hände der Mitglieder gelangen. Für den Berichterstatter entsteht dadurch ein Übelstand. Denn da die Diskussion blofs herausheben soll, »was man tadelt oder unter Beifügung einer besonderen Bemerkung billigt« (§ 7 der Geschäftsordnung), so kann es geschehen, dafs die Hauptgedanken der gedruckten Abhandlung in der Diskussion nur ungenügend zur Aussprache kommen. Dem wird sich auch durch einige orientierende Bemerkungen nur unvollkommen abhelfen lassen, da es eben im Wesen dieser Vereinsarbeit liegt, dafs Lektüre und Rede und Gegenrede ineinander greifen sollen.

Von den 7 Arbeiten des 28. Jahrbuchs[2]) wurde die eine überhaupt nicht zur Diskussion gestellt, weil sich der Verf. oder vielmehr Herausgeber eine eingehende Würdigung derselben vorbehalten hat: »Herbarts Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen«, aus der Königlichen und Universitätsbibliothek zu Königsberg i. Pr. herausgegeben von Rudolf Hartstein. Nach diesen Entwürfen hat Herbart 1807—1809 seine pädagogischen Vorlesungen gehalten. Sie decken sich in Inhalt und Anordnung, ja selbst im Ausdruck teilweise mit dem späteren »Umrifs« (1835).

Zillig, Lehrer in Würzburg, setzt die im vorigen Jahre begonnenen Betrachtungen »zur Frage des Lehrplans in

---

[1]) 1. siehe Heft IX, S. 481 etc.

[2]) Herausgegeben vom Vorsitzenden, Prof. Theod. Vogt in Wien. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 1896. 299 S. Im Buchhandel 5 M. Der vom Vorsitzenden bearbeitete Bericht erscheint unter dem Titel »Erläuterungen« ebenda; Preis 1 M. Mitglieder erhalten diese und die sonstigen Vereinsschriften gegen den Jahresbeitrag von 4 M. Anmeldung beim Kassierer K. Teupser in Leipzig, Münsterstrasse 6.

der Volksschule« fort und erörtert diesmal »die ethische Abhängigkeit der Lehrfächer«. Hierbei handelt es sich darum, »dafs erstens unter den Sachfächern und zweitens auch unter jenen für Zeichenform und Zahl mit Hilfe der ethischen Beurteilung eine solche Platzfolge gefunden werde, welche der jedesmaligen Nähe des betr. Faches zum Erziehungsgedanken gemäfs ist«. Dies ist aber, wird hierzu zunächst bemerkt, erst die zweite Frage der Lehrplantheorie. Die erste Frage würde sein: Woher kommt überhaupt der pädagogische Lehrstoff, der uns zur Auswahl (oder auch zur Abweisung) vorliegt? In dieser Hinsicht findet die Pädagogik immer soziale Forderungen an die Schule vor und hat nunmehr Kritik zu üben und fachmännischen Rat zu erteilen. Sie hat hierbei zu beachten: erstens den obersten Endzweck der Erziehung (von diesem Gesichtspunkte aus sagten die Pietisten: hinaus mit den heidnischen Klassikern, herein mit den Kirchenschriftstellern); zweitens auf die verschiedenen Richtungen der Geistesthätigkeit (Interessen), welche im richtigen Verhältnis zu pflegen sind (also nicht etwa blofs die Interessen der Erkenntnis, und diese nicht etwa gar blofs in Beziehung auf materiellen Nutzen u. dgl.); drittens auf die Natur des kindlichen Geistes, insofern sich nur ein bestimmtes Stoffmafs einer pädagogischen Behandlung unterziehen läfst. Es ist folglich nicht richtig, wenn Zillig den pädagogischen Lehrstoff rein aus dem obersten Endzwecke der Erziehung deduzieren will. Für das Verhältnis der Lehrfächer folgt daraus, dafs man den Gesinnungsunterricht nicht als aufgabenstellend, sondern als aufgabenkonzentrierend ansehen mufs. — Zilligs Gruppierung der Lehrfächer in gesinnungbildende, geschmackbildende und erkenntnisbildende findet ein Redner angemessener als die seither üblichen Gruppierungen Zillers u. a. Behandelt werden in diesem Jahrbuch nur die ersten beiden Gruppen, und die weitere Besprechung betraf vorwiegend die erste. Hier wurde u. a. die Bestimmung getadelt, dafs der Geschichtsunterricht das Anwendungsfeld für die vom Religionsunterrichte gegebenen sittlichen Vorbilder zu erschliefsen habe; aber der Religionsunterricht weist auch auf sein besonderes Anwendungsfeld hin — man denke z. B. an die Übung der Sakramente, an gewisse Vorschriften der Haustafel. Wohl aber sollen die sittlichen Grundsätze der Religion auch in der Geschichte Anerkennung finden und als Mafsstab der Beurteilung dienen. Ferner giebt der Religionsunterricht nicht blofs sittliche Vorbilder, sondern auch das psychologische Verständnis, wie ein sittlicher Wille im Menschen nach und nach entsteht. Die Geschichte hat dann die besondere Aufgabe, die Entstehung und die Geschicke der menschlichen Gemeinschaften darzulegen, dadurch Teilnahme dafür zu erregen und zu späterer Mitwirkung an den Aufgaben dieser

Gemeinschaften heranzuziehen; ebenso hat auch die Religion in die menschlichen Gemeinschaften einzuführen, nur in andere Verhältnisse derselben als die Geschichte. Man fand überhaupt, dafs Zillig die Geschichte zu ideal ansieht; als politische Disziplin hat sie es zuerst mit Machtfragen zu thun; sie bietet auch Bilder des Schlechten und Abscheulichen, vielleicht sogar mehr als des Guten und Edlen und wirkt in ihrer nackten Thatsächlichkeit erst dann wahrhaft bildend auf jugendliche Gemüter, wenn der Unterricht das unverdorbene oder durch den Religionsunterricht bereits geläuterte sittliche Urteil des Kindes stets in richtiger Weise darauf lenkt, wach erhält und nicht im »Stoffe« ersticken läfst.

Fack, Lehrer in Jena, schreibt »über den neuen Würzburger Lehrplan«, den Zillig u. a. unter dem Titel: »Lehrplan für die Volksschule. Nebst einer Kritik und einem Anhange. Vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts« 1894 in Efslingen haben erscheinen lassen. Derselbe hat in einem Teile der bayrischen pädagogischen und politischen Presse eine lebhafte Polemik hervorgerufen, aufserdem aber die zu seiner Begründung dienende vorige Abhandlung veranlafst. Ein Redner sprach seine Freude darüber aus, dafs die Arbeit Facks im Jahrbuch sich finde; denn es sei richtiger, den im Kampfe stehenden Denkgenossen beizustehen, als über die in Kampf Geratenen die Nase zu rümpfen und sich im Genusse der Ruhe seiner Klugheit zu freuen. Anderenteils entspreche es ganz der Sitte des Vereins, wenn dieser Beistand auch darin bestehe, dafs Fack »die Würzburger« auf Fehler und Mängel ihres Plans und ihrer Theorie hinweise. Danach verfuhr die Versammlung auch Fack gegenüber. Die ersten beiden Teile der Abhandlung, die nur Thatsächliches enthalten (der Zweite eine Gegenüberstellung des Zillerschen und des Würzburger Planes), riefen keine Debatte hervor, desto mehr dagegen der Dritte: »Grundlegende Untersuchungen«, nämlich zu der im vierten Teile folgenden Beurteilung des neuen Lehrplanes. Hier handelte es sich um die Stellung des Wissens in der Erziehungsschule und um die Frage, ob es reine Erziehungsschulen gebe oder in welchem Sinne und Umfange die Erziehungsschule zugleich eine Lernschule sein müsse oder dürfe. Diese Fragen führten aber weiter darauf, ob man die Idee der Vollkommenheit mit Herbart als eine selbständige ethische Idee oder mit Lott und Hartenstein als einen blofsen Coëfficienten oder Multiplikator anzusehen habe, und die Lage der Gedankenschlacht war die, dafs die Redner, welche sich gegen Fack wendeten, die erste Anschauung, welche auch der Würzburger Arbeit zu Grunde liegt, gegen die zweite und damit gegen die Anschauung Facks oder wenigstens gegen die Konsequenzen seiner Kritik zu verteidigen

suchten. Es widerstrebt dem Berichterstatter, aus dieser Debatte, in die auch der Unterschied des mittelbaren und des unmittelbaren Interesses mit hineinspielte, Einzelheiten herauszugreifen, und er verweist daher auf die später folgende umfassende Berichterstattung in den »Erläuterungen« zum Jahrbuche. — Gegen Facks Kritik des neuen Lehrplans wurde nun geltend gemacht: man hat bei einer solchen Beurteilung von dem Begriffe der ausgestalteten sittlich-religiösen Persönlichkeit auszugehen. Diese entsteht nur in einem reichen Gedankenkreise, dessen Vieles eine geschlossene Einheit bildet, in welcher die sittlich-religiösen Grundsätze die Herrschaft ausüben; danach hat der Lehrplan zu sorgen a) für die rechte Vielseitigkeit, b) für das Nebeneinander, c) dies aber in der richtigen Über- und Unterordnung, und da die Persönlichkeit das Ergebnis einer langen Entwickelung ist, so ist auch d) das rechte Nacheinander der Stoffe und der geistigen Zustände, welche mit Hilfe der Stoffe hervorgerufen werden sollen, zu bedenken. Zu diesen allgemein geltenden Gesichtspunkten kommen noch die Rücksichten auf die kindliche Individualität, die sehr verschiedener Art sind. Die Würzburger erfüllen die ersten drei Forderungen, die vierte aber mindestens nicht in der Weise, die sonst im Verein vertreten wird, nämlich indem man die kulturgeschichtliche Entwickelung aller Fächer, nicht blofs der Gesinnungsfächer verfolgt und das Kongeniale zu gleichartigen Gedankenmassen zusammenordnet. Auch die individuell-kindlichen Rücksichten werden im Würzburger Plane mitunter verletzt, so wenn derselbe im ersten Schuljahre das Gebiet der sichtbaren Heimat zu sehr verläfst. Der Unterschied zwischen »alter« und »neuer« Auffassung der Konzentration lebt also auch in diesem Vereinsjahre weiter; doch kann dies, meinte der Vorsitzende, weder dem Vereinsleben noch der Sache schaden, wenn die verschiedenen Ansichten in reinem Wahrheitstrieb in ähnlicher Weise nach der »richtigen« Auffassung hinstreben wie in Bach'scher Musik die selbständig neben einander hergehenden Stimmen nach der Harmonie.

Eine Lehrplanfrage behandelt auch Pastor prim. Dr. Katzer in Löbau, nämlich den »christlichen Religionsunterricht ohne das alte Testament«. Die Forderung hat Verf. bekanntlich zuerst in seiner Schrift »Das Judenchristentum« ausgesprochen, aufserdem haben zwischen ihm und Thrändorf Auseinandersetzungen in der »Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik« (1895, S. 15) begonnen, die (nach Jahrbuch S. 287) fortgesetzt werden sollen. Die Glauchauer Debatte erkannte an Katzers Vorgehen drei Hauptgedanken als richtig an: 1) dafs bei dem Unterricht im alten Testament der christliche Standpunkt der obere, für die Beurteilung der Personen und Ver-

hältnisse mafsgebende ist; 2) dafs folglich die religiösen Betrachtungen nicht mit dem alten Testamente beginnen dürfen (im Zillerschen Lehrplan beginnen sie mit den christlichen Festgeschichten); 3) dafs wir aus dem alten Testamente noch sorgfältiger auswählen müssen. Nur darf die Auswahl nicht etwa darauf zielen, alles Unrechte und Schlechte zu übergehen; auch Christus erzählt vom gottlosen Richter, vom Schalksknecht usw. Die vielfach vorhandene Überbürdung mit Stoff ist es, welche einen Teil der Lehrer die Arbeit Katzers freudig begrüfsen läfst. Zur Überbürdung wird aber mitunter auch neutestamentlicher und kirchengeschichtlicher Lehrstoff gemifsbraucht, und dafs Katzer die Überbürdungsfrage nebenbei mit vorschwebt, beweist sein Wunsch, dafs wir bald zu einem neunten Schuljahre gelanden möchten. Ein anderer Teil der Lehrer mag in Folge der Ergebnisse der neueren alttestamentlichen Forschungen vom alten Testamente als Unterrichtsmittel nicht mehr Gebrauch machen; deren Bundesgenosse will aber Katzer nicht sein, vielmehr spricht er gegen »respektwidrige« Behandlung des alten Testamentes und hält seine Forderung für unabhängig von diesen theologischen Streitfragen. Blofs darauf geht seine These, dafs ein vorausgehender alttestamentlicher Unterricht nicht geeignet sei, Christum seinem Wesen nach verständlicher zu machen, und hiergegen richtete sich die in Glauchau geübte Kritik. Es wurde geltend gemacht: Was Katzer »zwei Religionen« nennt, sind nicht strenge Gegensätze, sondern nur verschiedene Entwickelungsstufen desselben religiösen Geistes; Christus sieht auch seine Lehre nicht als Auflösung, sondern als Weiterbildung der alten Lehre an. Nationale und kosmopolitische Religion z. B. sind nicht solche Gegensätze; der nationale Standpunkt ist vielmehr schon ein Fortschritt gegen den egoistischen, und erst aus dem nationalen kann sich der kosmopolitische entwickeln. So wirft Katzers Ausdruck »Judentum« verschiedene Anschauungsweisen zusammen, als wären sie eine, und übersieht gerade das Höchste und Beste, was altisraelitischer Geist hervorgebracht hat. Umgekehrt stellt er dasjenige »Christentum«, welches die Kinder im Umgange mit den Eltern annehmen, zu hoch, indem er die niederen (eudämonistischen) Gesinnungselemente, welche dieses »Christentum« bei den Eltern so häufig hat, übersieht. (Es wurde an die anonym erschienene Schrift »Zur bäuerlichen Glaubens- und Sittenlehre« erinnert; man denke auch an die Thaten der christlichen Abyssinier!)

Katzers Arbeiten reichen zu dem Nachweise, dafs man den seitherigen kulturgeschichtlichen Weg verlassen müsse, nicht aus. Umgekehrt fürchtet man von seinem Vorschlage, es werde dabei das Höchste und Heiligste vor die Kinder gebracht, bevor sie die rechten Augen dafür haben. Zu einer weiteren

Prüfung fehlt einstweilen ein ausgeführter Lehrplan. Es wurde mitgeteilt, dafs Dr. Lietz (Dresden) dem Verein einen solchen vorlegen werde.

Dr. Thrändorf, Seminaroberlehrer in Auerbach i. V., bietet in diesem Jahrbuche den Schlufs seiner Präparationen zur Reformationsgeschichte (in der Art der Ausführung für Seminaristen der oberen Klassen berechnet). Darauf folgt eine »pädagogische Begründung der Stoffauswahl und Behandlung«. In dieser setzt sich Verf. besonders mit den Bestimmungen der neuen preufsischen Lehrpläne auseinander und behauptet, nicht die Augustana, die, aufs gelindeste gesagt, den neuen Geist in die alten Schläuche der scholastischen Dogmatik fafst, sei die rechte Quellenlektüre für die höhern Schulen, sondern vielmehr diejenigen reformatorischen Schriften, in denen »der echte Luther« spricht. Die Debatte stellte nur Unwesentliches aus.

Dr. Wilk, Direktor in Gotha, bringt über »das Quadrieren und das Quadratwurzelziehen« eine ausführliche Präparation, welche die nackten mathematischen Aufgaben aus sachlichen Problemen ableitet und zugleich den Zweck verfolgt, des Verfassers besondere Ansicht über die Unterscheidung von Willensziel und Erkenntnisziel (man vgl. das 27. Jahrbuch nebst den zugehörigen Erläuterungen) zu illustrieren. Auf Mitteilungen aus der kurzen Debatte verzichtet Berichterstatter ebenso wie bei dem Aufsatze von Dr. Beyer in Leipzig über die »Lehrwerkstätte«. Diese Arbeit ist ein Anfang, den Fachunterricht in näheren Zusammenhang mit Theorie und Praxis des erziehenden Unterrichts zu bringen, und fufst hinsichtlich der historisch-statistischen Angaben auf dem grofsen Werke von Franz Scheven.

Bei diesen wenigen Mitteilungen möge es sein Bewenden haben. So lückenhaft sie der wirklich vollbrachten Arbeit gegenüber auch sind, so überschreiten sie doch vielleicht schon den verfügbaren Raum. In betreff der freundlichen Aufnahme sei blofs noch erwähnt, dafs, was bisher in der Vereinsgeschichte noch nie vorgekommen war, das Ratskollegium für die Verschönerung der Versammlung einen Geldbeitrag bewilligt hatte, und dafs neben dem ruhigen, würdigen Verlauf der Verhandlungen auch die geselligen Veranstaltungen dazu beitrugen, die Teilnehmer gehoben und neugestärkt heimziehen zu lassen.

Leipzig. Fr.

Rundschau.

September 1896.

Der Entwurf einer neuen Prüfungsordnung für Mittelschullehrer und Rektoren. — Die Schule auf dem Katholikentage. — Die 13. Hauptversammlung des Bayrischen Lehrervereins. — Der 3. internationale Kongreſs für Psychologie. — Die Kreuzzeitung über die »modernen Lehrer«. — Die Kölnische Zeitung über die Berechtigung der Lehrer zum einjährig-freiwilligen Dienst. — Das neue Schulgesetz in Schweden-Norwegen und die klassischen Sprachen. — Der Fall Langermann. — Pestalozzi-Studien von L. W. Seyffarth. — A. Chr. Jessen gegen die »Neuen Bahnen«.

Der ministerielle Entwurf einer neuen Prüfungsordnung für Mittelschullehrer und Rektoren beschäftigt die Lehrerschaft in steigendem Maſse. In den Vereinen sowohl, als auch in Zeitungsartikeln wird er aufs lebhafteste besprochen. Auch die »N. B.« haben in dem vorigen Hefte einen eingehenden Beitrag zu dieser Zeitfrage gebracht[1], und in dem nächsten Hefte werden diese Erörterungen fortgesetzt werden. So können wir uns an dieser Stelle darauf beschränken, die verschiedenen Strömungen zu kennzeichnen, die in dieser Frage an die Öffentlichkeit getreten sind. Den weitestgehenden Vorschlag macht die »Neue Westdeutsche Lehrerztg.«, die beide Prüfungen beseitigt wissen und »für das Aufrücken in Rektorstellen und aus diesen in Kreisschulinspektorstellungen auf der Grundlage einer als Regel innezuhaltenden gerechten und billigen Berücksichtigung des Dienstalters die praktisch-berufliche Bewährung ausschlaggebend machen will«. So sympathisch uns auch dieser Standpunkt ist, und wenn wir auch der Hoffnung leben, daſs bei der stetigen Weiterentwickelung der Seminar-

[1] Wie uns mehrere Zuschriften zeigen, hat dieser Artikel, insbesondere in seinen geschichtlichen Ausführungen, nicht überall Zustimmung gefunden. Wir haben das vorausgesehen, haben ihn aber trotzdem gebracht, auch, trotzdem wir persönlich einen abweichenden Standpunkt einnehmen. Man wolle doch nie vergessen, daſs die »N. B.« von jeher alle diese Fragen als offene behandelt haben, daſs deshalb in ihnen als auf einem neutralen Boden die Vertreter der verschiedensten Ansichten zu Worte kommen können.

bildung man in Zukunft von den beiden Prüfungen wird absehen können, heute können wir diesen Vorschlag nicht ernst nehmen: unter den gegenwärtigen Verhältnissen dürfte eine Beseitigung beider Prüfungen leicht geeignet sein, der Rückkehr zu der nichtfachmännischen Schulaufsicht die Wege zu bahnen. Wir finden auch keine anderen Stimmen, die sich nach dieser Richtung hin äufsern. Dagegen wird der von dem Entwurf in Aussicht genommene Wegfall der Mittelschullehrerprüfung als Vorbedingung für die Ablegung des Rektorexamens für Volksschulen von der Mehrzahl der Lehrer freudig begrüfst; in diesem Sinne bewegen sich u. a. Kundgebungen der »Preufs. Lehrerzeitung«, der »Pädagogischen Zeitung«, des Lehrervereins zu Halle a./S. und des Hannoverschen Lehrervereins. Dabei wird jedoch »gleichzeitig die Erwartung ausgesprochen, dafs das Lehrerbildungswesen baldigst eine den Forderungen der Gegenwart entsprechende Umgestaltung erfahre, die Prüfung für Mittelschullehrer überhaupt aus dem pädagogischen Prüfungswesen entfernt, diejenige für Rektoren der pädagogischen Idee gemäfs reorganisiert und ihre Ablegung von jedem verlangt werde, der sich um eine leitende Stelle im Schuldienste bewirbt«, also auch entgegen dem Entwurfe von Geistlichen, Oberlehrern höherer Schulen und Kandidaten des höheren Schulamtes. Mit dem Wegfall der Mittelschulprüfung überhaupt wäre dann auch ein schwerer Stein des Anstofses beseitigt, die Bestimmung nämlich, dafs einem Schulmanne wohl die Fähigkeit zugesprochen

Aus der Aussprache der abweichenden Anschauungen wird ohne Zweifel schliefslich die Wahrheit um so reiner hervorgehen — und nur um diese ist es uns zu thun! Darum, so sehr mich jede derartige Zuschrift auch erfreut, ist sie doch ein Zeichen dafür, welches Interesse den Ausführungen der »N. B.« entgegengebracht wird, lieber wäre es mir doch, wenn die abweichenden Ansichten nicht nur mir brieflich mitgeteilt, sondern zu einem kurzen Beitrage für die »N. B.« verarbeitet würden.

Insbesondere bin ich von einem Kollegen, der im Kampfe für die Schule mit in den vordersten Reihen steht, darauf aufmerksam gemacht worden, dafs Sacks »Schlaglichter zur Volksbildung« in keiner Weise verdienten, als Quellenschrift für die Beurteilung der Ära Falk angeführt zu werden. Wenn ich nun auch schon vor 11 Jahren, als die »Schlaglichter« erschienen, die Litteratur aufmerksam verfolgt habe, so mufs ich doch gestehen, dafs mir dieses Buch nicht zu Gesichte gekommen ist; wahrscheinlich deshalb nicht, weil, wie mir mitgeteilt wird, nur die ersten Lieferungen erschienen sind. Soweit kenne ich allerdings Sack, dafs ich von vornherein annahm, das Buch sei vom demokratischen Standpunkt aus abgefafst. Das konnte aber bei dem Standpunkte, der mir für die Redaktion der »N. B.« mafsgebend ist, an und für sich kein Grund sein, die Streichung dieses Citats zu beantragen. Dieser Standpunkt giebt mir aber auch die innere Freiheit, den Lesern der »N. B.« von dem entgegengesetzten Urteile eines geachteten Mitgliedes unseres Standes Kenntnis zu geben. Sie mögen auch in dieser Frage entscheiden.

wird, Schulen zu leiten, aber nicht die, als Lehrer an einer Mittelschule angestellt zu werden. Endlich sind aber auch Stimmen laut geworden, welche den Wegfall des Mittelschulexamens für die Volksschul-Rektoren bedauern, da dadurch der Bildungsgrad derselben und damit auch die Volksschule bedeutend herabgedrückt, die Zahl der Rektoren und somit die »Stellenjägerei« und Unzufriedenheit sich bedenklich steigern, die Rektorprüfung möglicherweise zu einer dritten Lehrerprüfung auswachsen und den Reibereien und Absonderungsgelüsten durch Schaffung des Volksschulrektorats *sans phrase* wesentlich Vorschub geleistet werden würde. In diesem Sinne haben sich u. a. der Schriftleiter der »Hannov. Schulztg.« im Lehrerverein Hannover-Linden ausgesprochen, ferner der Berliner und Königsberger Rektorenverein, die »Frankf. Schulztg.« und die »Schulpflege«, bekanntlich das Hauptorgan des Preufsischen Rektorenvereins. Unsere Ansicht ist kurz ausgesprochen, folgende: 1) Bevor nicht eine zeitgemäfse Umgestaltung des Lehrerbildungswesens stattgefunden hat, halten wir den Wegfall der Mittelschullehrerprüfung für die Volksschulrektoren nicht für wünschenswert; 2) das Rektorexamen hat jeder abzulegen, der sich überhaupt um eine leitende Stelle im Schulamte bewirbt. Wie so über die Grundfragen keine Einigkeit im Lehrerstande herrscht, so noch weniger über Einzelheiten: für beide Prüfungen sind die verschiedensten Vorschläge zu Abänderungen gemacht, die sowohl das Mafs der Anforderungen, als auch die Handhabe der Prüfungen betreffen. Wir können auf diese sich leider vielfach widersprechenden Ansichten hier nicht näher eingehen, weisen aber insbesondere auf einen Artikel in No. 34 der »Schles. Schulztg.« hin, mit dem wir uns in fast allen Punkten in Übereinstimmung befinden.

Alljährlich im Sommer hält das Centrum Heeresschau über seine Getreuen. Katholikentag nennt es die Versammlung, obwohl Centrum und Katholicismus doch glücklicherweise noch nicht identisch sind. Ein Katholikentag, der sich nicht mit der Schule beschäftigt, ist undenkbar, und so sind denn auch auf der Tagung dieses Sommers, die in den letzten Tagen des August in Dortmund stattfand, folgende Resolutionen angenommen:

»1) Die 43. Generalversammlung protestiert aufs energischste gegen die so oft vorkommenden Schmähungen und Entstellungen katholischer Lehren und Gebräuche auf den höheren Schulen, namentlich in Gegenwart katholischer Schüler, nicht minder gegen den Gebrauch von Geschichts- und Lesebüchern ähnlichen Inhalts. Sie fordert die Eltern und Erzieher auf, solche Fälle ungesäumt in den öffentlichen Blättern zur Besprechung zu bringen, damit auch auf diesem Gebiete unser Recht endlich respektiert wird. 2) In Erwägung, dafs

die Volksschule ihre erziehliche Aufgabe nur dann zu erfüllen vermag, wenn die Religion die Grundlage und den Mittelpunkt bildet; in Erwägung ferner, dafs die religiöse Erziehung von Christus nicht dem Staate, sondern der Kirche übertragen ist: fordert die 43. Generalversammlung der Katholiken Deutschlands die Beseitigung aller Mafsregeln, durch die man in den meisten deutschen Ländern den Einflufs der Kirche auf die Schule untergraben oder fast ganz vernichtet hat. 3) Insbesondere fordert sie die Beseitigung des preufsischen Ministerial-Erlasses vom 18. Februar 1876 in betreff des katholischen Religionsunterrichts in den Volksschulen, der die Erteilung des schulplanmäfsigen Religionsunterrichts für den Staat in Anspruch nimmt, und der sowohl mit dem katholischen Dogma, als auch mit der preufsischen Verfassung in Widerspruch steht. 4) Sie verlangt ferner die allgemeine Wiedereinsetzung der katholischen Pfarrer in ihr Amt als Ortsschulinspektoren und dementsprechend die Aufhebung der Erlasse des gegenwärtigen Unterrichtsministers Dr. Bosse, in denen er für mehrklassige Schulsysteme die allmähliche Übertragung der Ortsschulinspektion an die Rektoren oder Hauptlehrer in Aussicht stellt. 5) Weil nach Ausweis der Erfahrung die blofse geistliche Ortsschulinspektion ohne die entsprechende geistliche Kreisschulinspektion unwirksam bleibt und der Kirche keinen genügenden Einflufs auf die Volksschule gewährt, so fordert die Generalversammlung die allmähliche Wiedereinführung der geistlichen Kreisschulinspektion im Nebenamt, wie sie vor dem Kulturkampf allgemein bestanden hat. Die Thatsache, dafs man in den vorwiegend protestantischen Landesteilen, z. B. Brandenburg, Pommern, Provinz Sachsen etc., die Kreisschulinspektion im Nebenamt bis heute fast allgemein beibehalten hat, ist ein klarer Beweis, dafs die preufsische Regierung die Kreisschulinspektion im Hauptamt nicht für unbedingt notwendig hält und dafs auch in dieser Beziehung die Katholiken unter sehr ungleicher Behandlung leiden. 6) Die Generalversammlung beklagt es auf das tiefste, dafs sich die Katholiken Deutschlands, insbesondere Preufsens, nach dem gegenwärtigen Zustand der Gesetzgebung in der hochwichtigen Frage der Erziehung und des Unterrichts fast ganz der Willkür der jeweiligen protestantischen Behörden preisgegeben sehen. Sie verlangt deshalb dringend von der Regierung ein allgemeines Unterrichtsgesetz, wie es die preufsische Verfassung verspricht, damit auf diese Weise die Kirche in ihren Rechten gesetzlich sichergestellt und die von der Verfassung gewährleistete Unterrichtsfreiheit endlich zur Wirklichkeit werde.«

Das sind dieselben Forderungen, die schon hundertmal ausgesprochen und hundertmal als dem höheren Zwecke der Pädagogik widerstreitend zurückgewiesen sind; doch jene Versammlungen sind nicht zu belehren. Nicht den Menschen in seiner von Gott gegebenen Bestimmung zum Ziele der Bildung zu setzen, sondern die Konfession, die Kirche, die doch nur als

Mittel der religiösen, der christlichen Bildung dienen kann, das ist eine Umkehrung der Begriffe und Verhältnisse, aus der nimmermehr Gutes entspringen kann.

Aber »katholisch ist Trumpf«. Das hat auch die 13. Hauptversammlung des Bayrischen Lehrervereins erfahren. Kultusminister v. Landmann ist sehr verstimmt gewesen — ob er dieser Verstimmung dem Vorsitzenden des Bayrischen Lehrervereins, Landtagsabg. Schubert, gegenüber zum Ausdruck gebracht hat oder gegenüber anderen Personen, ist uns trotz aller Aufklärungen nicht klar geworden, aber auch ganz gleichgültig — dafs Schubert in seiner Gegenwart den Jahresbericht erstattet hat und dabei mit dem katholischen Lehrerverein nicht säuberlich verfahren ist. Man sieht, wohin auch in Bayern der Kurs geht. Natürlich ist die klerikale Presse vor Freude aus dem Häuschen. Im übrigen hat die Versammlung, die in den Tagen vom 4.—7. August in München stattfand und von 5460 Festgästen besucht war, einen würdigen Verlauf genommen. In der Delegiertenversammlung wurde u. a. beschlossen, dafs Mitglieder ohne weiteres ihre Mitgliedschaft verlieren, wenn sie einem Vereine beitreten, der gegen die Grundsätze und Ziele des bayrischen Lehrervereins wirkt. Einstimmig wurde der Antrag abgelehnt, dafs alle Lehrerrelikten, gleichviel ob der Vater Mitglied des bayr. Lehrervereins war oder nicht, gleiche Unterstützungen aus dem Lehrer-Waisenstift erhalten, ebenso der weitere Antrag, dafs in der Redaktion der Lehrerzeitung ein Wechsel einzutreten habe, da der Schriftleiter das Organ nicht harm- und farblos genug leite. Dem Redakteur Kraft wurde im Anschlufs daran eine grofsartige Ovation bereitet. Ebenso wurden auch die Verdienste Schuberts durch Überreichung einer wertvollen goldenen Uhr nebst Kette gewürdigt; seine einstimmige Wiederwahl entfachte einen seltenen Beifallssturm. Die erste Hauptversammlung wurde durch den Kultusminister begrüfst. »Möge«, so schlofs der Minister seine Ansprache, »der bayerische Lehrerstand stets die destruktiven Tendenzen, die sich auch bei ihm einzunisten suchen, energisch zurückweisen, möge er nie vergessen, dafs die Schule nicht seinetwillen, sondern er der Schule wegen da ist, möge er stets eingedenk sein der hohen und heiligen Pflichten, die ihm inbezug auf die religiös-sittliche Erziehung unserer Kinder obliegen«. Reichstagsabgeordneter Weifs-Nürnberg hielt einen Vortrag über das Thema: »Schule und Lehrer inmitten der volkswirtschaftlichen Bewegung der Gegenwart«. In der zweiten Hauptversammlung kam das Thema: »Gesichtspunkte zur Ausgestaltung der Volksschule nach den Forderungen der Pädagogik und den Bedürfnissen des Lebens« zur Verhandlung, das Oberlehrer Gärtner-München mit Rücksicht auf städtische, Lochbrunner-Moosburg mit Rücksicht auf ländliche Verhältnisse be-

handelte. Die Verhandlungen zeugten von einem seltenen einmütigen Geiste, der die bayrische Lehrerschaft erfüllt. Möge dieser Geist nie aus ihren Reihen weichen!

Gleichzeitig mit der 13. Hauptversammlung des Bayrischen Lehrervereins tagte in München auch der »III. Internationale Kongrefs für Psychologie«. Männer der Wissenschaft aus ganz Europa waren zusammengekommen, um über psychologische Themata zu sprechen. Professor Sommer in Giefsen führte einen von ihm konstruierten Apparat für Gedankenlesen, einen sogenannten Psychographen, vor und erklärte ihn. Der Redner ging davon aus, dafs das Gedankenlesen auf der Wahrnehmung der Ausdrucksbewegungen beruht. Unbewufst machen die Hände des Menschen eine Menge von Bewegungen, die der Gehirnthätigkeit entsprechen und diese zum Ausdruck bringen. Diese Ausdrucksbewegungen sichtbar und mefsbar zu machen, sei Aufgabe der exakten Wissenschaft. Die Analyse dieser Bewegungen ergiebt, dafs sie nach drei Richtungen hin, mit Bezug auf Druck, Stofs und seitliche Schwankung, gehen. Darauf fufsend hat Professor Sommer einen Apparat konstruiert, bei dem die Hand auf einer frei schwebenden Schale liegt und alle Bewegungen dieser Hand auf einer rotierenden Trommel in graphischer Darstellung wiedergegeben werden. Hat der Betreffende sich z. B. eine Zahl gemerkt, so wird in dem Augenblicke, da diese Zahl genannt wird, die Hand eine stärkere unbewufste Bewegung machen, die in der graphischen Darstellung als starke Abweichung der Kurve auftritt. Professor Sommer erörterte dies an einer Reihe von Beispielen und legte Blätter mit derartigen Kurven vor. Der Anfang eines experimentellen Studiums des Gedankenlesens ist damit gemacht. Dr. Hermann Ebbinghaus (Breslau) sprach über eine Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. Im Anschlufs an die vom Breslauer Magistrat angeregte Untersuchung über die Wirkung fortgesetzter Unterrichtsstunden auf die Aufnahmefähigkeit der Schüler führte er aus, dafs man erst eine richtige Methode habe suchen müssen. Weder die Anwendung der Rechnungsprobe, noch der Gedächtnisprobe erweise sich als geeignet. Am besten könne man die geistige Fähigkeit und Leistungsfähigkeit durch eine Kombinationsprobe prüfen, indem man den Schülern ein ihrem Auffassungsvermögen angepafstes Lesestück vorlege, in welchem Worte und Silben fehlen, die der Schüler ergänzen müsse. Professor W. Preyer in Wiesbaden sprach »über Individualität der Handschrift«. Der Redner erläuterte denselben durch zahlreiche Schriftproben, die vielleicht einzig in ihrer Art sind. Um nämlich zu ermitteln, ob durch mangelhafte Beherrschung der Hand und des Armes die Handschrift in Bezug auf die allein psychologisch (charakterologisch) in Betracht kommenden

Merkmale, also in ihrem Wesen verändert wird, verglich der Vortragende die Buchstaben der vom Schreibkampf Befallenen mit den von denselben Individuen nach der Heilung hergestellten Schriftzeichen. Die Proben stammen aus der Sammlung des bekannten Spezialisten Julius Wolff (früher in Frankfurt, jetzt in Wiesbaden) und wurden geschrieben, ohne dafs die Patienten wufsten, um was es sich handelt. Alle beweisen, so ataktisch und zitternd auch vor der Kur die Handbewegungen waren, bis schliefslich das Schreiben überhaupt unmöglich wurde, dafs doch bis zuletzt die individuellen Charaktereigenschaften besonders in den Formen der Buchstaben und im Namenszug vollkommen deutlich erkennbar bleiben. Da nun die Wolffsche Behandlungsmethode — eine Kombination von Massage und Gymnastik — zur Erzielung vollständiger Wiederholung der natürlichen Handschrift meistens nur einige Wochen erfordert, so schliefst Prof. Preyer, dafs die Störungen im Ablauf der Schreibbewegung während des Schreibkrampfes nicht vom Gehirn ausgehen, sondern peripherisch sind. Ein Trost für die vielen mit dieser deprimierenden Beschäftigungsneurose Behafteten und eine neue Stütze für wissenschaftliche Graphologie, der zufolge das Charakteristische jeder Handschrift nicht von der Hand, sondern vom Gehirn herrührt.

»*Ça ira!* Da ist er! An die Laterne mit ihm!« Von Zeit zu Zeit kann es sich die »Kreuzzeitung«, des verflossenen Hammerstein Organ, nicht verkneifen, sich an den »modernen Lehrern« zu reiben. So schrieb sie kürzlich wieder:

»Es ist eine sehr elementare Wahrheit, die wir hier aussprechen, wenn wir auf die schöne, dienende Stellung der Schule gegenüber den drei Lebenskreisen der Familie, des Staates und der Kirche hinweisen; aber es mag doch heilsam sein, dies zu betonen. Die moderne Lehrerschaft will das ja nicht anerkennen, sie fordert die Stellung von unmittelbaren Staatsdienern und will von einer engern Beziehung zur Familie und Kirche nichts wissen. Völlig frei, völlig selbständig soll der Lehrer sein, herrschend, nicht dienend nach dem Beispiel unsers Heilands. Zum Dienen sind alle Christen berufen; möchten alle den ihnen verordneten Dienst nur treulich ausrichten«.

Diese Ausführungen legen der »modernen« Lehrerschaft Absichten unter, die nur in der Phantasie jener Zeitung existieren. Die Auslassungen zu widerlegen, wird uns niemand zumuten; es genügt, sie niedriger zu hängen.

In manchen Kreisen sieht man eben auf alle Errungenschaften der Lehrerwelt mit scheelen Augen. Kaum haben die Lehrer die Berechtigung des einjährig-freiwilligen Dienstes erlangt, da nörgelt man auch daran herum. Weil bis jetzt wenige von dieser Berechtigung Gebrauch gemacht haben, meint sogar die »Kölnische Zeitung«, »es wäre daraus

wohl der Schlufs zu ziehen, dafs das Bedürfnis nicht so brennend war, wie es in den Lehrerkreisen geschildert wurde«. Die »Preufs. Lehrerztg.« führt das Weltblatt sehr gut ab, indem sie schreibt: Zunächst wollen wir dazu bemerken, dafs, ganz abgesehen davon, ob die Lehrerschaft von der verliehenen Berechtigung ergiebigen Gebrauch macht oder nicht, mit dieser Verleihung der Lehrerschaft einfach das geworden ist, was sie auf Grund ihrer Bildung zu verlangen berechtigt war. Die Frage nun, wieweit die Lehrerschaft diese Berechtigung benutzen will resp. kann, hängt im wesentlichen von der materiellen Lage der Lehrer ab. Und von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, wundert es uns gar nicht, dafs die jungen Lehrer sich vorläufig noch scheuen, sich in grofse Unkosten zu stürzen, zumal da sie bis 1900 noch den billigern Weg des 10 wöchigen Dienstes offen haben. Die Generation, welche heute ins Amt tritt, hat bei Ergreifung der Lehrerlaufbahn nicht mit den Kosten gerechnet, die der freiwillige Dienst verursacht. Dies wird nun, nachdem die Berechtigung verliehen ist, allmählich mit in Berechnung gezogen werden, vorausgesetzt, dafs die Gehaltsverhältnisse der Lehrer sich immer mehr denjenigen der Beamten nähern, welche mit ihnen gleiche Bildung haben. Wir halten es für recht naiv, jetzt schon über Nacht eine Wirkung von der verliehenen Berechtigung zu erwarten.

»Was Deutschland auf dem Gebiete des Unterrichtswesens säet, das ernten die andern Kulturvölker!« An diesen Satz wurden wir wiederum erinnert, als wir die Bestimmungen des neuen norwegischen Schulgesetzes lasen. Wie unendlich viel ist bei uns über die Reform der höheren Schulen geschrieben worden — und was haben wir erreicht!? Und nun heifst es in dem Schulgesetze unserer norwegischen Stammesbrüder klipp und klar: »Die klassischen Sprachen mit Einschlufs des Latein sind vom Unterricht in den Mittelschulen, also auch der Gymnasien, ausgeschlossen, der König kann indes mit Genehmigung des Storthings bestimmen, dafs bis auf weiteres in einzelnen Gymnasien ausnahmsweise in Latein unterrichtet werde«. »An welchen Fächern oder Teilen von Fächern die Schüler, welche Latein »lesen«, nicht teilnehmen sollen, wird durch Reglement festgesetzt«. »Die Mitteilung, dafs solche Abweichungen erlaubt worden sind, wird dem Storthing gleichzeitig mit der Budgetvorlage für die höhern Schulen zugehen«. Ob nämlich die mögliche Ausnahme zur Wirklichkeit wird, hängt davon ab, ob das Storthing dafür jedes Jahr das nötige Geld bewilligt. »Die klassischen Sprachen dürfen in Zukunft den Platz, den sie bisher im Organismus des Unterrichts hatten, nicht beibehalten. Sie gehören zum Fachstudium, nicht zur allgemeinen Bildung, gehören also auf die Universität, nicht auf

die Mittelschulen. Der Versuch, die alten Sprachen in ihrer bisherigen Stellung zu belassen, kann als Resultat nur einen Verlust geistiger Kräfte herbeiführen, ohne dafs ein einigermafsen wertvolles Ziel erreicht wird. Und selbst wenn dies geschähe, wenn man wirklich zur Beherrschung der Sprachen gelangte, — was ja bekanntermafsen nicht geschieht; nur ein ganz unbedeutender Anfang wird darin gemacht, — so würde dies Resultat in keinem vernünftigen Verhältnis zu den angewandten Anstrengungen stehen, indem es nur zu erreichen wäre durch Aufgeben dessen, was weit gröfsere Bedeutung für das Leben der Gegenwart hat«. Das ungefähr ist der sachliche Inhalt der Begründung, der auch bei uns eine Reihe hochgebildeter, erfahrener und ernster Männer beistimmen. Die Stützen, welche die alten Sprachen noch aufrecht halten, sind so morsch geworden, dafs sie über Nacht stürzen können. Die grofsen Kulturvölker werden über kurz oder lang dem kleinen Volke im Norden nachfolgen müssen.

Viel Aufsehen hat in diesen Wochen »der Fall Langermann« gemacht. Es wird den meisten unserer Leser bekannt sein, dafs Herr Langermann in Barmen seinen Schuldienst aufgeben wollte, um eine ihm angetragene Stellung als Redakteur der »Kieler Neuesten Nachrichten« und als Agitator des von Herrn Prof. Lehmann-Hohenberg gegründeten »Deutschen Volksbundes« zu übernehmen. Mit begeisterten Worten pries er in einem »Offenen Briefe« die Bestrebungen des Herrn Professors; er würde nicht allein den Lehrerstand, nein, das ganze deutsche Volk erlösen, es der sozialen Gesundheit, der Freiheit, dem Glücke entgegenführen! Nicht lange hat diese Begeisterung gedauert. Schon bald darauf brachte die »Päd. Ztg.« die lakonische Notiz, Langermann habe schliefslich die Stellung abgelehnt, weil ihm das gegebene Wort nicht gehalten worden sei. Herr Prof. Lehmann wies diese Angabe zurück und erklärte: »eine Einigung wurde nicht erzielt, weil Herr Langermann sehr hohe Forderungen stellte und die Sicherheit seiner jetzigen Stellung nur gegen eine Bürgschaft aufgeben wollte, die überhaupt nicht beschafft werden konnte. Zudem mafs Herr Langermann seiner Mitwirkung eine Bedeutung zu, die weit über das hinausging, was als wahrscheinlich gelten konnte.« Nun veröffentlichte Herr Langermann in einem über 10 Spalten langen Artikel in der »Päd. Ztg.« seinen ganzen Briefwechsel mit Herrn Professor Lehmann. Da die Erwiderung des letzteren bis zur Stunde noch aussteht, so enthalten wir uns billigerweise vorläufig jedes Urteils. Nur für die Stimmung, in welcher Kollege Langermann sich jetzt befindet, mögen die folgenden Äufserungen zeugen. »Welche Beurteilung — so heifst es in einem Briefe — würden Sie (falls die Verhandlungen scheiterten) vor der Öffent-

lichkeit erfahren? Würde man nicht sagen: Was dürfen wir für die geistige Befreiung unseres Volkes von einem Manne erwarten, der selbst mit den Männern nicht auszukommen vermochte, die er selber als besonders befähigt bezeichnet hatte? Erst mufste von Egidy laufen, dann Langermann, dann Schwaner! (Bekanntlich haben auch v. Egidy und der frühere Lehrer Schwaner, letzterer bis dahin Redakteur der »Kieler Neuesten Nachrichten«, sich von Prof. Lehmann getrennt). In einem anderen Briefe schrieb er noch schärfer: »Sie zwingen mich, . . . vor der Öffentlichkeit meinen Rücktritt zu rechtfertigen, um so der unsterblichen Blamage, welche wir beide als »moderne Volksbeglücker« uns ausgeliefert haben würden, für meine Person so klein zu machen wie möglich.« Und an einer Stelle der Auseinandersetzung selber heifst es: »Allerdings kenne ich jetzt die Freiheit im sozial-ethischen Zukunftsstaate des Herrn Prof. Lehmann-Hohenberg. Aber das will ich offen eingestehen: Tausendmal lieber in der gegenwärtigen Sklaverei als in seiner Freiheit.« So ist Herr Langermann zu Herrn Prof. Lehmann gekommen und wieder von ihm gekommen. Und welche ernste Lehren giebt uns dieser Fall? Es ist ja ein schönes Zeugnis für den idealen Sinn der deutschen Lehrerschaft, dafs sie sich leicht für Bestrebungen, die dem Wohle des Volkes dienen wollen, begeistert. Angesichts unserer »modernen Volksbeglücker« aber, die wie Sternschnuppen kommen und verschwinden, thäten wir doch besser, wenn wir uns ihnen kühler gegenüberstellten, wie es überhaupt wünschenswert wäre, wenn wir, wie die »N. Westd. Lehrztg.« mit Recht sagt, »all den vielfachen Anerbieten, den mannigfachen Lockrufen aus anderen Kreisen, mögen sie nun mehr materielle oder mehr geistige Interessen verfolgen, mit etwas mehr kühlem Mifstrauen, mit etwas mehr kluger Reserviertheit begegneten.« Wenn nur die liebe Eitelkeit nicht wäre!

Und nun haben wir noch eine Ehrenpflicht zu erfüllen, die uns schon lange schwer auf dem Herzen gelegen hat. Unermüdlich in den Bestrebungen, Pestalozzi in der Lehrerschaft immer lebendiger werden zu lassen und alles, was die Geschichte des grofsen Pädagogen betrifft, zusammenzutragen und zu sichten, hat L. W. Seyffarth in diesem Jahre die »Pestalozzi-Studien«, eine Monatsschrift für Pestalozzi-Forschung etc., begründet. Die gesamte pädagogische Presse hat, wie die »Preufs. Lehrerztg.« schreibt, diese neue Erscheinung auf dem Gebiete der Pädagogik mit Freuden begrüfst. Um aber das Bestehen der »Pestalozzi-Studien« ganz zu sichern, ist es notwendig, dafs die Lehrerkreise unsern Seyffarth noch werkthätiger als bisher unterstützen. Seyffarth hat seinen Forschungen schon grofse Opfer gebracht und wird sie weiter bringen; aber des Besten Kraft mufs er-

lahmen, wenn sie nicht in der Lehrerschaft thatkräftige Unterstützung findet. Die Pestalozzi-Blätter kosten vierteljährlich nur 60 Pf. Es wäre für jeden der mehr als 2000 Zweigvereine des Deutschen Lehrervereins eine Kleinigkeit, wenn er wenigstens auf 1 Exemplar der »Studien« abonnierte. Sie sind eine Fundgrube für jeden Pädagogen und besonders auch geeignet, in die Arbeiten der Lehrervereine neue Momente hineinzutragen und sie so zu frischem Leben und Streben anzuregen. Wir halten es für eine Ehrenpflicht der deutschen Lehrerschaft, im Jubeljahr ihres Altmeisters durch Unterstützung des selbstlosen Unternehmens Seyffahrts zu beweisen, dafs sie ihren Pestalozzi auch im Herzen trägt.

Schliefslich mögen uns die geehrten Leser noch ein kurzes Wort in eigener Sache gestatten. In der bekannten Streitfrage ist nun gegen die »N. B.« auch Herr A. Chr. Jessen aufgetreten, der Redakteur der »Deutsch-Österr. Lehrerztg.«, einer ziemlich unbekannten und unbedeutenden Zeitschrift.[1] Zur Sache bringt er nichts Neues. Seine Befähigung zum Richter in dieser Angelegenheit bekundet er aufs glänzendste dadurch, dafs er für die unqualifizierbare Kampfesweise des Herrn Jordan kein Wort des Tadels findet, dagegen meine Entgegnung, die er in keinem Punkte widerlegt, eine Schmähschrift nennt. Dafs Herr Jessen seinen Gesinnungsgenossen nicht fallen lassen will, nehme ich ihm gar nicht übel; aber dann hatte er zu schweigen. So schlägt er der Wahrheit offen ins Gesicht, und seine Ausführungen charakterisieren sich als eine der widerlichen Blüten, wie sie so leicht auf dem sumpfigen Boden des Cliquenwesens aufschiefsen. Wie sehr man übrigens fürchtet, dafs die österreichische Lehrerwelt durch unsere Abwehr die Wahrheit erfährt, geht daraus hervor, dafs die »Deutsch-Österr. Lehrerztg.« ein Inserat, das auf den Sonderabdruck unseres August-Artikels aufmerksam machte, zurückgewiesen hat. »Spottet seiner selbst und weifs nicht wie!« Und solche Leute spielen sich als Richter über andere auf!

[1] Wer diese Charakterisierung zu schroff finden sollte, möge bedenken, dafs Jessen den »N. B.« dieselben Worte gewidmet hat. Mit der »Deutsch-Österr. Lehrerztg.« aber kann unsere Zeitschrift ruhig den Vergleich aushalten: die »N. B.« sind in Deutschland mindestens ebenso bekannt wie die »Deutsch-Österr. Lehrerztg.« in Österreich, und auch in ihrer Bedeutung stehen sie sicherlich dieser Zeitschrift nicht nach. Entsprechen die Worte also hinsichtlich der »N. B.« der Wahrheit, so auch hinsichtlich der »Deutsch österr. Lehrerztg.«

Neuere Aufsätze aus der Fachpresse.

Von **C. Ziegler** in Eichen bei Hanau.

I.

Die pädagogische Presse setzte auch in dem verflossenen Jahre zielbewufst und ruhig ihre Arbeit fort. Wie im Vorjahre, so wollen auch diesmal die Abhandlungen aus dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik sich entweder mit den Forderungen des Lebens auseinandersetzen, oder die pädagogische Theorie und Praxis psychologisch vertiefen. Naturgemäfs aber überwiegen heuer die Arbeiten der ersten Gruppe, hat doch der deutsche Lehrerverein durch sein Thema: »Umgestaltung der Bildungsziele nach den Forderungen der Gegenwart« den sozialen Gesichtspunkt in den Vordergrund gerückt. Da die »N. B.« über das Thema eine umfassende Abhandlung gebracht haben und die Verhandlungen durch die Annahme der Tewsschen Thesen in Hamburg vorläufig zum Abschlufs gekommen sind, sehen wir hier von einer Berichterstattung über die zahlreichen Artikel zu ihm um so eher ab, als diese das Thema so verschiedenartig auffassen und anfassen, dafs ein Bericht darüber zu einer Abhandlung auswachsen müfste.

Zwei spezielle Forderungen, die mit Berufung auf das Leben häufig an die Schule gestellt werden, beleuchtet R. Köhler in seinen Abhandlungen: »Über anfechtbare und unanfechtbare Forderungen an die Schule« (Frankf. Schulztg. 1—3) und »Kosmopolitismus und Vaterlandsliebe in ihrem Verhältnisse zu einander und zur Erziehung« (Ebenda 20—24). Wenn behauptet wird, führt er aus, dafs gerade jetzt die Ansprüche des praktischen Lebens mehr als früher durch die Schule berücksichtigt werden müfsten, so hat diese Forderung nur dann Berechtigung, wenn sie darauf ausgeht, den Unterricht von aller Pedanterie und von unnützem Wissenskram zu befreien; will sie die Bedürfnisse des praktischen Lebens den idealen Interessen der Menschheit gegenüber in den Vordergrund stellen, so bezeichnet sie einen verhängnisvollen Irrtum. Wer im Ernste bestreitet, dafs der Sinn der Jugend nachdrücklich auf die höhern Güter der Menschheit zu lenken ist, der

verkennt das zwar tiefer liegende, aber wirkliche Bedürfnis unserer Zeit, die weit mehr auf das Äufserliche und Materielle gerichtet ist, als uns lieb sein kann. Ähnlich verhält es sich mit der Forderung einer stärkeren Betonung der Vaterlandsliebe. Niemand kann leugnen, dafs die Erweckung der Vaterlandsliebe eine unserer wichtigsten Aufgaben ist, aber eben darum ist es angebracht, vor der Gefahr zu warnen, in die der Patriotismus leicht verfällt, zumal, wenn der Geschichtsunterricht der Hauptsache nach auf eine Verherrlichung der Waffenthaten hinausläuft und in diesen die Blüte des Kulturlebens erblickt. — Eine andere Zeitforderung greift Dr. Kalthoff heraus in seiner Arbeit: »Volkswirtschaftslehre und Volkserziehung« (Pädag. 8). Ihm ist die Forderung eines volkswirtschaftlichen Elementarunterrichts eine notwendige Konsequenz des modernen Unterrichtsprinzips. Der Mensch, der heute modern, d. h. gesetzmäfsig denken will, mufs zum wenigsten das Wesen eines ökonomischen Gesetzes begriffen haben. Die Gesetze, welche unsere ökonomische Existenz bedingen, liegen uns näher als die Gesetze, nach denen die Weltenkörper sich bewegen, sie treten auch früher in Geltung als die sittlichen Gesetze, weil der Mensch erst ein materielles Dasein besitzen mufs, ehe er sittliche Funktionen ausführen kann. Deshalb heifst es das Nächstliegende vor dem Ferneren übersehen, wenn wir Naturgesetze lehren und moralische Gesetze predigen, aber die Gesetze des ökonomischen Lebens unberücksichtigt lassen. Es stecken auch in den Unterrichtsstoffen so bedeutsame ökonomische Begriffe, dafs der, der mit der entwickelnden Methode Ernst macht, gar nicht daran vorbeikommen kann. Die Schwierigkeiten, die in der Natur der Sache liegen, wiegen nicht schwer genug, die Möglichkeit dieses Unterrichts zu verneinen. Er darf nur nichts anderes wollen, als eben die elementaren ökonomischen Vorgänge und Begriffe dem Verständnis erschliefsen. — Auf eine sehr ernste Frage des Lebens lenkt W. Bartholomäus die Aufmerksamkeit: »Was kann die Schule und insonderheit der Lehrer im Kampfe gegen den Mifsbrauch geistiger Getränke wirken?« (Päd. Bl. V.). Er will den Schüler dahin gebracht sehen, aus eigenster innerster Überzeugung heraus das Sittliche zu wollen und durchzuführen, sein eigenes Fleisch zu kreuzigen, den Reizungen und Lockungen der Welt zu widerstehen, soweit das in menschlicher Macht liegt. Zu dem gleichen Resultate kommt Herforth (Lehrerz. f. O. u. W. 47. 48). Vielleicht ist es dem Berichterstatter gelegentlich vergönnt, die einzig Erfolg in Aussicht stellende Antwort ausführlich zu begründen: Grundsätzliche Enthaltsamkeit lehren und üben!

Die Pädagogik nimmt aber nicht nur Forderungen des Lebens entgegen, sie stellt auch ihrerseits solche an das Leben. Eine wichtige Forderung dieser Art erhebt Johs. Tews in seinem Aufsatz: »Kinderarbeit« (D. Bl. f. e. U. 52). Wir brauchen staatliche Vorschriften, sagt er dort, welche die Erziehungspflichten der Eltern

ebenso bestimmt festlegen, wie die Bildungspflicht gesetzlich festgestellt ist. Damit allein ist es aber nicht gethan; in vielen Fällen zwingt die Not dazu, die Kinder zur Erwerbsarbeit heranzuziehen. Ein Staat, der es ernst meint mit der Beseitigung der Kinderarbeit, mufs auch stark genug sein, die Konsequenzen auf sich zu nehmen und dem schwer ringenden Familienvater die Möglichkeit bieten, seinem Kinde das Brot zu beschaffen, ohne es zur Mitarbeit heranziehen zu müssen. Einen andern Weg, die Kinderausbeutung überflüssig zu machen, giebt es nicht. Die Lösung der Aufgabe ist nicht leicht, aber nicht unmöglich. Unser Volk hat kein höheres Gut als seine Jugend. Wenn diese zu einem bedeutenden Teile unter Verhältnissen aufwächst, die eine volle Entfaltung ihrer Kräfte unmöglich machen, so ist das Vaterland in Gefahr; Jugendschutz ist Schutz des Vaterlandes.

Fassen wir die Arbeiten der zweiten Gruppe ins Auge, so ist zuerst die wertvolle Abhandlung über »Die Aufmerksamkeit« (Schule u. Leben 1—3) von W. Fick zu erwähnen. Er definiert die Aufmerksamkeit als die Konzentration des Bewufstseins auf einen kleinen Kreis von Vorstellungen, der dadurch in hellerer Beleuchtung erscheint. Nach dem Grunde ihres Entstehens ist sie entweder willkürlich oder unwillkürlich. In letzterem Falle beruht sie entweder auf der Stärke und Neuheit des sinnlichen Eindrucks — primitive A. — oder auf der Apperzeption. Die willkürliche Aufmerksamkeit steht unter der Herrschaft des Willens. Sie zeigt sich, nach aufsen gerichtet darin, dafs sie die Sinnesorgane in eine der Auffassung des Wahrnehmungsobjektes günstige Lage bringt und die geeigneten Apperzeptionsmassen sammelt; nach innen gerichtet darin, dafs sie eine bestimmte Vorstellung oder Vorstellungsgruppe im Bewufstsein festhält, und zwar, indem sie fremde, nicht zur Sache gehörende Vorstellungen abwehrt und die Reproduktion so lenkt, dafs der im Bewufstsein stehenden Vorstellungsmasse die nötigen apperzipierenden Hilfen zugeführt werden. Die Aufmerksamkeit hat eine grundlegende Bedeutung für unser gesamtes Geistesleben. Sie ist die subjektive Bedingung für die Klarheit und Deutlichkeit unserer Vorstellungen. Sie ermöglicht die Entstehung starker, umfassender und gegliederter Vorstellungsmassen, aus denen das Begehren und Wollen sich entwickelt. Durch das willkürliche Aufmerken wird der Wille geübt und gekräftigt. Aus der Bedeutung der Aufmerksamkeit für unser Geistesleben überhaupt ergiebt sich unmittelbar ihre Bedeutung für den Unterricht. Sie ist die Grundvoraussetzung alles Lernens. Daraus erwächst dem Pädagogen eine doppelte Aufgabe: er mufs sich über die Bedingungen Klarheit verschaffen, unter denen die Aufmerksamkeit entsteht; er mufs die Mittel kennen lernen, durch die er die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken, zu leiten und zu erhalten vermag. Um die Aufmerksamkeit im allgemeinen zu wecken und zu erhalten, ist nötig, dafs der Lehrer die Kinder zu regieren versteht; dafs äufsere Störungen ferngehalten werden; dafs die Anschauungs-

mitteln so beschaffen sind, dafs sie nicht zerstreuend wirken; dafs die Schüler nicht übermüdet werden; dafs die Schüler zur Selbstthätigkeit angeregt werden. Hierbei kommt besonders die dialogische Lehrform in Betracht. Zur Erregung und Erhaltung der primitiven Aufmerksamkeit ist von Bedeutung: dafs alles, was dem Schüler zur sinnlichen Auffassung dargeboten wird, so beschaffen sei, dafs starke Reize von ihm ausgehen; dafs Lehrer und Schüler laut und deutlich sprechen; dafs Anschauungsmittel in reichem Mafse benutzt werden; dafs in der Form des Unterrichts Abwechslung stattfinde. Aus der Lehre von der apperzipierenden Aufmerksamkeit ergeben sich für den Unterricht folgende Weisungen: der Lehrstoff ist so auszuwählen und anzuordnen, dafs er vom Schüler apperzipiert werden kann; alles, was gelehrt wird, mufs zu dem bereits Bekannten in Beziehung gesetzt werden; jede Lehreinheit hat mit einer Vorbereitung zu beginnen, durch die das Bewufstsein der Schüler für die Aufnahme des Neuen, das der Unterricht bieten soll, empfänglich gemacht wird. Die willkürliche Aufmerksamkeit ist für den erziehenden Unterricht von geringerer Bedeutung als die unwillkürliche, da sie meist auf einem mittelbaren Interesse beruht. Sie ist grundsätzlich nur da in Dienst zu nehmen, wo darauf gerechnet werden kann, dafs die unwillkürliche ihr entgegenkommt und sie verstärkt. Wo sie einem mittelbaren Interesse entspringt, ist sie nach Möglichkeit entbehrlich zu machen, weil sie kein triebkräftiges Wissen erzeugt und auf die sittliche Entwickelung des Schülers von nachteiligem Einflufs ist. — Auf zwei wichtige Mittel, die Klarheit und Deutlichkeit der Vorstellungen zu erhöhen, weist E. Zeifsig hin: »Formenkunde und bildliches Darstellen als Prinzip und Fach« (Päd. Stud. 4). Unsere rohen Vorstellungen von den Dingen sollen zu geläuterten Anschauungen erhoben werden, dazu gehört vor allem die genaue Einsicht in die Formenverhältnisse. Im Anschlufs an den Sachunterricht, soweit er sich auf Gegenstände der Natur und Kunst bezieht, sind darum Formenbetrachtungen nötig und aus den konkreten Erscheinungen folgende Sätze herauszuarbeiten: 1. Oft sind zu gewissen Formen bestimmte Stoffe nötig, um mit den Gegenständen den gröfsten Gebrauchswert zu erzielen. 2. Die Form der Gegenstände hat meist Rücksicht zu nehmen auf gewisse Naturgesetze. 3. Der Gebrauch, die Aufgabe, bedingt die Form mancher Dinge. 4. Die Form mancher Gegenstände ist vom Schönheitsgefühl abhängig. Die Fortsetzung der Formenkunde ist das zeichnerische und plastische Darstellen, es mufs wie jene von Anfang bis Ende der Schulzeit ununterbrochen Anwendung finden und an der Gesamtarbeit des Sachunterrichts Anteil nehmen. Anschauen, Vorstellen und mündliches, schriftliches oder bildliches Darstellen sind die Operationen bei Betrachtung von konkreten Dingen. Das Anschauen selbst ist nur die kleinere Hälfte der Arbeit, die weit schwerere ist die innere Ausgestaltung der Vorstellung, eine Arbeit, die die Pädagogik fast gar nicht beachtet, weder theo-

retisch untersucht, noch in der Praxis zu fördern bemüht ist. Auf der Oberstufe sind dann beide, Formenkunde und bildliches Darstellen, zum Fach zu erheben. — Auf ein anderes ziemlich unbebautes Feld führt uns Schlegel in seiner Abhandlung: »Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse« (D. Bl. f. e. U. 25—28). Schlegel resumiert: Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse ist die pädagogische Thätigkeit, welche bezweckt, die Wirkung festzustellen, welche die angewandten Unterrichtsmittel hervorgebracht haben. Es handelt sich nicht um die Erzeugung psychischer Gebilde, sondern um die Ermittelung ihres Vorhandenseins. Bei der Ausführung dieser Thätigkeit mufs man sich zunächst darüber klar sein, welche Wirkung man von dem Unterrichte erwartet, also, wie der Gedankenkreis des Schülers nach den Forderungen der Schule beschaffen sein soll, und zweitens mufs man die Mittel kennen, durch welche man sich über die wirkliche Geistesbeschaffenheit der Schüler möglichst wahrheitsgemäfse Auskunft zu verschaffen vermag. Hinsichtlich des letzten Punktes wiederum ist es wichtig, dafs es der Prüfende versteht, den Schüler zu den verschiedensten Geistesthätigkeiten zu veranlassen; deshalb ist der Versuch gemacht worden, die üblichen Prüfungsfragen zu gruppieren nach den Geistesthätigkeiten, welche dieselben hervorrufen. Wenn man es nun auch mit der Ermittelung der Unterrichtsergebnisse äufserst gewissenhaft nimmt, so darf man doch nicht glauben, dafs man alle Erfolge ermitteln könne; es giebt eben auch hier unmefsbare und unwegbare Gröfsen; es sei nur erinnert an die Wirkung, welche die Persönlichkeit des Lehrers auf das Gemüt des Zöglings ausübt. Oder, wie will man die Menge der Gemütslagen, in welche der Unterricht den Schüler versetzte, ermitteln! Und dieser Wechsel ist doch für das Werden der Persönlichkeit von gröfster Wichtigkeit. Selbst in dem, was mefsbar und wägbar ist, werden wir die Wahrheit niemals völlig erreichen; es wird stets eine Differenz bleiben zwischen dem ermittelten und dem wirklichen Erfolge. Dahin aber mufs unser Bemühen gehen, diesen Unterschied immer kleiner zu machen. Freilich darf man nicht zurückschrecken, wenn es einmal ungünstige Resultate giebt; nicht darauf mufs das Bestreben in erster Linie gerichtet sein, möglichst glänzende, sondern möglichst wahre Resultate zu haben; nur durch die Wahrheit hindurch führt der Weg zum Glanze. — Die Psychologie der Sinnesorgane behandelt W. Lay in einer Arbeit »Physiologische Psychologie und Schulpraxis« (D. Schulprax. 1894 Nr. 43 — 1895 Nr. 15). Er stellt folgende Sätze heraus: 1. Der Lehrer mufs imstande sein, die angeborenen Eigenschaften der Sinnesorgane, namentlich des Gesichts- und Gehörsinnes bei jedem seiner Schüler möglichst bald aufzufinden. 2. Er mufs möglichst eingehend mit der Anatomie und Physiologie der Sinnesorgane vertraut sein. Darauf hat der Seminarunterricht Rücksicht zu nehmen. 3. Er mufs jeden Schüler nach der Eigentümlichkeit seiner Sinne behandeln und be-

urteilen. 4. Er mufs stets vor Augen haben, dafs das Kind seine Anlagen unabänderlich übernehmen mufs, dafs es für seine Anlagen nicht verantwortlich gemacht werden kann. — Auf die pädagogisch sehr wichtigen Abweichungen von dem allgemeinen Typus des Sensoriums lenken Ufer (D. Bl. 21. 22) und Thieme (Prax. d. Erz. 5. 6) durch ihre Arbeiten »Über Sinnestypen« die Aufmerksamkeit. Sie besprechen den Gesichtstypus, bei welchem die Gesichtsvorstellungen so lebhaft im Bewufstsein emporsteigen, dafs sie in Gedächtnis, Phantasie und Urteil die wichtigste Rolle spielen, den Gehörstypus, bei dem die Gehörsvorstellungen diese Stelle einnehmen, und den Bewegungstypus, bei dem das Gleiche von Muskelempfindungen gilt. Die Verarbeitung dieser Lehren führt mit Notwendigkeit zu einer Revision der Lehre von der Anschaulichkeit des Unterrichts. Diese Abhandlungen führen bereits hinüber in das Gebiet der pädagogischen Pathologie, die noch nicht überall gebührend gewürdigt wird. Mit Nachdruck weist darauf hin Dr. Spitzner in einem Artikel »Zur Frage der Unterrichtshygiene« (Frankf. Schulztg. 4. 5). Es ist durchaus nötig, dafs die deutsche Lehrerschaft dieselbe als eine bedeutungsvolle Zeitfrage behandelt. Es gilt die Kraft einer selbständigen pädagogischen Wissenschaft auf dem Felde der Jugendhygiene zu erweisen, es gilt, den Ausbau der ebenso von der Erfahrung, wie von gründlichen psychologischen und physiologischen Kenntnissen getragenen pädagogischen Pathologie zu betreiben. Es wäre ein schwerer Irrtum, wenn man diesen Zweig der Pädagogik als eine müfsige Spezialfrage, als »klinische« Pädagogik ohne allgemeine und praktische Bedeutung ansehen wollte. Das ist sie nie und nimmer. Sie mufs ein Bollwerk gegen den medizinischen Andrang auf die Schulpraxis und die Grundlage einer segensreichen pädagogischen Jugendhygiene werden. — Gegen eine solche falsche Forderung wendet sich Leisner mit seiner Arbeit »Die geistige Anstrengung unserer Schulkinder« (Sächs. Schulztg. 16), nämlich gegen die Forderung, die Lektionen aus einstündigen in dreiviertelstündige umzuwandeln, weil die Kinder, wie experimentell nachgewiesen, nicht länger aufmerksam sein können. In der Praxis ist es mit der theoretischen Forderung, Kinder sollen eine Stunde aufmerksam sein, gar nicht so schlimm als es scheinen mag und als es nun gar zu vielfach gemacht wird. Die Anstrengung, welche die Kinder dabei zu machen haben, ist nicht so gewaltig, der Verbrauch der Kräfte nicht so grofs, als von aufserhalb des Lehrfaches Stehenden angenommen wird. Während der Lehrer vorträgt, erzählt, sind die Kinder aufnehmend (rezeptiv) thätig, und das strengt sie zunächst nur wenig an; da wird vielmehr der Geist erhoben und erleichtert, nicht aber niedergedrückt und beschwert. Bei Demonstrationen abstrakter und schwierigerer Natur sucht der Lehrer durch allerlei technische Kunstgriffe und sonstige Mittel, durch Anschauungsgegenstände, Vergleichungen, Einkleidungen, durch allerlei erklären-

des und das Interesse förderndes Beiwerk, durch Erzähl- und Füllstoff die Klippe einer rein spekulativen Gedankenarbeit von seiten der Kinder in wohlthuender Weise zu umschiffen. Antworten kann immer nur ein Kind auf einmal — in vielen Stunden kommt jedes regelmäfsig nur ein- bis zweimal an die Reihe — und sofern die Kinder veranlafst sind, dem Gange des Unterrichts im ganzen nur teilnehmend zu folgen, ist das ein so sachgemäfses und wohlberechtigtes Verlangen, dafs von einer Überanstrengung und einem verhältnismäfsig zu weitgehenden Verbrauch der Kräfte nicht sobald geredet werden kann. In Summa: In unsern Schulen, die Lehrer haben, welche das Handwerk verstehen, und, wollen wir noch hinzufügen, die verständig geleitet werden, haben die Kinder keineswegs derartig Plagen zu erdulden, dafs die Frage nach der natürlichen Dauer der Aufmerksamkeit als eine so brennende bezeichnet werden dürfte, wie neuerdings mehrfach gethan worden ist. — Die Klagen über die geistige Überanstrengung haben vielfach eine Vernachlässigung und Unterschätzung der Gedächtnispflege zur Folge gehabt, die E. v. Sallwürk (Zum Schutze der Gedächtnisbildung) das Wort ergreifen läfst (Rhein. Bl. 1. 2). Die Anlegung und Gangbarmachung der Vorstellungsbahnen gehört zu den wichtigsten Obliegenheiten des Unterrichts. Das eigentümliche Gebiet dieser Bahnen, das Gedächtnis, ist ein Teil unseres Leibes und Lebens, der mit uns wächst und mit uns sich verändert, nicht eine Tafel, die sich mit diesem oder jenem Inhalt beschreiben läfst, der sich dann ebenso leicht wieder auslöschen läfst. Was dem Gedächtnis wirklich angeeignet ist, kann mit der Zeit unter dem Einflufs neu hinzutretender Vorstellungen andere Gestalt annehmen, aber es ist uns nicht möglich, durch irgend einen Akt selbstwillig etwas aus ihm zu entfernen. Verbindungen, die wir mit lebhaftem Interesse geschlossen haben, in unserm Gedächtnis zu lösen, ist eine Arbeit, die sogar körperlich angreifen kann, und sehr schmerzlich ist es, bequem gewordene Pfade der Gedanken wieder zu verlassen und den rechten Punkt zu finden, von dem aus eine andere Richtung hätte eingeschlagen werden müssen.

(Schlufs folgt.)

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Bittrich, G. u. R. Huster, Bürgersch.-Lehrer, Industrie u. Mutterberuf. Ein Vorschlag zur Errichtung obligator. Mädchen-Fortbildungsschulen in Fabrikgegenden. (87 S.) Plauen, A. Kell. 1 M.

Brahn, Max, Die Entwickelung des Seelenbegriffes bei Kant. (66 S.) Leipzig, G. Fock. 1 M.

Duntze, H., Das biblische Lesebuch (d. Schulbibel) der Bremischen Bibelgesellschaft, seine Berechtigung und seine Bedeutung. (12 S.) Bremen, J. Morgenbesser. 0,40 M.

Fährmann, Bezirkssch.-Lehrer, K. Emil, Zur Ausgestaltung der psychologisch berechtigten Rechenmethode. Das rhythm. Zählen, der Konzentrationspunkt des elementaren Rechnens. (VII, 144 S.) Plauen, A. Kell. 1,60 M.

Fuchs, Arno, Die Unruhe. Studie, m. e. Einleitung über Systeme und Aufgaben der pädag. Pathologie. (62 S.) Gütersloh, C. Bertelsmann. 1 M.

Milthaler, Dr. Jul., Das Rätsel des Schönen. Eine Studie über die Prinzipien der Ästhetik. (VIII, 134 S. Lpzg., W. Friedrich. 3 M.

Niefsen, Hauptl., Jos., Der Schulgarten im Dienste der Erziehung und des Unterrichts. Theoretisch-praktische Anleitung. (IX, 176 S.) Düsseldorf, L. Schwann. 2,50 M.

Pache, Osk., Handbuch des deutschen Fortbildungswesens. 1. Teil. (VIII, 188 S. mit 1 Bildnis.) Wittenberg, R. Herrosé. 3 M.

Pohlmann, Rekt., Dr. Ad., Ein Wort für den Schulfrieden. Ein Vortrag. Nebst e. Nachwort v. Schulr. Fr. Polack. (32 S.) Essen, G. D. Bädecker. 0,40 M.

Rolfes, Dr. E., Die substantielle Form und der Begriff der Seele bei Aristoteles. (IV, 144 S.) Paderborn, Schöningh. 3,20 M.

b) Aufsätze.

Hollkamm, F., Dörpfelds Freie Schulgemeinde im Lichte kulturhistorischer Entwickelung. (Päd. Studien 1.) Dresden, Bleyl und Kämmerer.

Klär, Dr. Th., Pädagogische Ideen Richard Mulcasters, eines Zeitgenossen Shakespears. (Päd. Studien 3.) Dresden, Bleyl und Kämmerer.

Lehmsick, Fritz, Warum Märchen? Eine Erörterung. (Pädag. Studien 1.) Dresden, Bleyl und Kämmerer.

Ostermai, O., Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts der Volksschule. (Päd. Studien 3.) Dresden, Bleyl und Kämmerer.

Patuschka, A., Wie lassen sich volkswirtschaftliche Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule vermitteln, und welche Kenntnisse kommen hierbei hauptsächlich in Betracht. (Praxis der Volksschule 7.) Halle a. S., Schrödel.

Paul, W., Biologische Betrachtungen im naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule. (Aus der Schule 5.) Leipzig, Dürr.

Quäbicker, Laura, Welche Ausrüstung liefert die höhere Mädchenschule ihren Zöglingen für den Kampf des Daseins? (Lehrerin 21.) Gera, Th. Hofmann.

Rifsmann, R., Joachim Heinrich Campe. (Päd. Ztg. 27. 28.) Berlin, W. und S. Löwenthal.

Thrändorf, A. E., Theologie und Psychologie in ihrem Verhältnis zur religiösen Jugenderziehung. (Ztschr. f. Philos. u. Päd. 2. 3.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Waldapfel, J., Die Pädagogik Bacons. (Ztschr. f. Philos. u. Päd. 1. 2.) Langensalza, Beyer u. Söhne.

Neue Bahnen.

PÄDAGOGIUM.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 11. *November* 1896. **VII. Jahrg.**

Geschichte der Methodik des kulturgeschichtlichen Unterrichts.

Von **Johann Bengel** in Raeren.

(Schlufs.)

P. F. Kirchmann.

Einen hervorragenden Platz unter den Männern, die für einen kulturgeschichtlichen Unterricht eintraten, nimmt P. F. Kirchmann ein durch seine Schrift: Geschichte der Arbeit und Kultur, dargestellt als Lehrgegenstand für Schulen (Leipzig 1855). In diesem Buche äufsert er: »Lange schon hat die Geschichte einen Platz im Unterrichte behauptet, aber welche Geschichte? Nicht die Geschichte, die den stillen und friedlichen Lebenskreis durch Arbeit und Ringen der geistigen Kräfte der Menschen bereitet hat, sondern die Geschichte des entfesselten Ehrgeizes und der blutigen Thaten, welche Staaten zerstört und gegründet, Völker zertreten und gefesselt haben. Nicht aber so; sondern die Jugend unseres Volkes soll sich begeistern für die Entwickelung und Förderung friedlicher Einrichtungen und geistiger Errungenschaften, und dazu kann und soll die Geschichte anleiten, wenn sie die friedlichen und geistigen Entwickelungen in der Menschheit in den Vordergrund treten läfst«.

Von einem solchen Unterrichte läfst sich auch mehr für die Charakterbildung erwarten. Wenn die Völker und Staatengeschichte das Streben bei dem Schüler erregen kann, ein grofser Feldherr oder Staatsmann zu werden, so mufs die Geschichte der Kultur und Arbeit dem künftigen Bürger das Strebeziel aufstellen, ein Förderer und Verbesserer auf dem Felde der friedlichen Kultur zu werden. Und wenn jene Geschichte den gewerbtreibenden Bürger als ein wirksames Glied in der grofsen Volksgesellschaft erscheinen läfst, so erhebt eine Geschichte dieser Art ihn zu einem beachtungs-

werten Förderer der wahren Interessen der menschlichen Gesellschaft und vermag so den geringsten Handwerker mit einem Selbstgefühl zu erfüllen, das ihn unter den Schwierigkeiten des Lebens vor Mutlosigkeit und Verzagtheit bewahrt. [1])

Kirchmann ist der Meinung, dafs die Geschichte in zwei Unterrichtsgegenstände zu scheiden sei, in politische und in Kulturgeschichte. Für diesen letztern Gegenstand lieferte er in dem oben genannten Buche das Material. Dasselbe gliedert sich in fünf Hauptabschnitte: I. Erfindung und Vervollkommnung der Mittel zur Befriedigung der dringendsten Lebensbedürfnisse. II. Der Mensch in zunehmender Erkenntnis und Beherrschung von Raum und Zeit. III. Kunstbestrebungen und Kunstleistungen der Menschen. IV. Wissenschaftliche Bestrebungen und Leistungen. V. Spiel, Luxus, Bequemlichkeit, gemeinnützige Vereine und Anstalten.

Der erste Abschnitt behandelt: Nahrungsstoffe, Getränke, Gewürze, Feuer, Gefäfse, Löffel, Messer, Gabeln, Gebäude, Fenster und Glas, Öfen und Schornsteine, Bearbeitung der Schafwolle, des Flachses, der Baumwolle und Seide, Fufsbekleidung und Kopfbedeckungen, Bergbau, Waffen, Handel, Münzen. Diese Inhaltsangabe des ersten Abschnittes mag genügen, denn sie gestattet einen hinreichenden Blick in die Anlage des Buches.

Eins mufs zugegeben werden, der Verfasser hat grofsen Fleifs darauf verwandt, den Stoff zu sammeln und zu verarbeiten. Aber ob Kirchmann etwas Brauchbares für die Schule geschaffen hat, das ist eine Frage, die man wohl kaum bejahen wird. Zunächst darf wohl nie das Kulturgeschichtliche losgetrennt von der politischen Geschichte, also für sich allein behandelt werden. Sodann ist das gesammelte Material sicherlich nicht das Beste und Rechte. Kirchmann steht auf dem Standpunkte Campes, der den Erfinder des Spinnrades höher schätzt als Homer. „Uns", sagt A. Richter [2]), „will es scheinen, als ob in einer deutschen Volksschule von ganz anderem die Rede sein müfste. Wenn es sich z. B. darum handelt, die Schüler einsehen zu lehren, welchen Einflufs Gesang und Musik auf die Kulturentwickelung des deutschen Volkes gehabt haben, so vermögen das nimmermehr die trockenen Notizen Kirchmanns, es mufs vielmehr ein lebendiges Bild gezeichnet werden:

„Der fahrende Sänger, der im Mittelalter von Burg zu Burg zieht und zur Rotte oder Fiedel die Lieder von Sieg-

[1]) Kirchmann, Vorrede, S. IV u. VI.
[2]) Die Kulturgeschichte in der Volksschule, S. 13.

fried und Kriemhild singt, der während des Winters auf einer Burg Herberge erhält, um des Ritters Tochter in Gesang und Musik zu unterrichten, der der Burgherrin die Lieder, die ihr besonders gefallen, in ein besonderes Buch einschreibt oder sie wenigstens dem Kapellan vorsingt, der in der Burg oft der einzige des Schreibens Kundige ist; oder: der wandernde Spielmann, der unter der Linde mitten im Dorfe Lieder singt und dann seine lustige Weisen zum Tanze aufspielt, bei dem jung und alt mitsingt; die ehrenwerten Meistersinger, die am Sonntag Nachmittag vor grofser Zuhörerschaft ihre gereimten historischen Lieder sangen« u.s.w.

Zur Widerlegung der Forderung Kirchmanns, politische und Kulturgeschichte im Unterricht voneinander zu trennen, sei ein Wort des Professors von Zwiedineck angeführt: »Gerade die Staatshistorie kann von dem, was man Kulturgeschichte zu nennen gewöhnt ist, gar nicht getrennt werden, wenn sie ihr Ziel unverrückt vor Augen hält. Die Entwickelung des Staates ist von der Entwickelung des Individuums und der Familie bedingt, der Einzelne wirkt auf die Gesamtheit ein, und diese wieder bestimmt und begrenzt die Thätigkeit des Einzelnen. Die Staatsgeschichte mufs stets das Gesamtleben des Staates vor Augen haben, sie darf keine Erscheinung der materiellen und geistigen Kultur übersehen, die auf die Form oder den Inhalt dieses Gesamtlebens Einflufs gewonnen hat. . . . . Sich darüber Klarheit zu verschaffen, in welcher Verschlingung Politik, Verkehr, Handel, Kunst, Litteratur, Philosophie etc. sich zu allen Zeiten bewegen, ist die Hauptaufgabe der Geschichte im weitesten Sinne. Erkennt sie dieselbe nicht, so dient sie auch der Wahrheit nicht. Ein Zeitbild, auf dem sich nur Staatsmänner und Offiziere bewegen, ist unvollständig und wirkt geradezu irreführend, wenn es den Anspruch erhebt, alles aufgenommen zu haben, was der Aufnahme wert gewesen sei«. (Zeitschrift für allgemeine Geschichte, Jahrg. 1886.)

J. F. C. Campe.

Ein gewaltiger Feind erstand in jener Zeit der Kulturgeschichte in dem Professor Dr. Campe, dem Verfasser des Werkes »Geschichte und Unterricht in der Geschichte« (Leipzig 1859). Ihm ist die Geschichte für alle Zeiten eine *memoria rerum gestarum* und ihre Aufgabe keine andere, als Thaten und nichts als Thaten zu erzählen. »Thaten, nicht Zustände, sind die eigentlichen Objekte der Geschichte«.[1] Diese Ansicht sucht er zu be-

[1] Campe, S. 28.

weisen: 1. durch den Begriff der Geschichte, 2. durch das Interesse der Schüler an der That und 3. durch die Begeisterung der Geschichtsschreiber für die That.

Das Wort Geschichte kommt her von »geschehen«, sie erzählt also Geschehenes, Geschehnisse, oder auch wie der landläufige Ausdruck heisst: Thaten. Denn jede That mufs geschehen sein, wenn sie eben eine That sein soll. Dem kann allerdings nicht widersprochen werden. Aber jede That ruft nach ihrer Vollbringung doch einen bestimmten Zustand hervor, der vor der That nicht bestanden und der doch auch zur That gehört, wie Leib und Seele zusammen gehören. Thatgeschichte = halbe Geschichte, politische Geschichte = halbe Geschichte.

Campe verweist 2) auf das Interesse, das die Schüler der Thaterzählung entgegen bringen. »Wir gestehen freilich offen, dafs die Schüler sich auch für langwierige Kriege und blutige Schlachten interessieren, ihr Herz erwärmen und sich begeistern, sobald dieselben ihnen anschaulich und lebendig vorgeführt werden. Allein nur einzelnen Episoden bringen die Schüler eine solche Vorliebe entgegen, dafs sie an den Lippen des Lehrers hängen. Bei weitem die meisten historischen Begebenheiten und grofsartigen Staatsaktionen verfangen bei dem Schüler nicht, er bleibt völlig teilnahmlos und kühl bis ans Herz hinan. Sobald wir jedoch in solchen Fällen in die deutsche Litteratur griffen und die Geschichte einmal selbst sprechen liefsen, da schienen die Schüler wie umgewandelt, weil ihnen nun zugleich ein Blick in die Kulturzustände der betreffenden Zeit gewährt war«.[1])

Für seine Ansicht beruft sich Campe 3) auch noch auf die Entstehung der Geschichtsschreibung. »Fragen wir, was den Historiker begeistert, was die Geschichtsschreibung ins Leben gerufen hat, so sind es Thaten, nicht Zustände gewesen. Zustände, in denen es lebt oder gelebt hat, zu wissen, verlangt kein Volk, aber Thaten verlangt es der Nachwelt überliefert zu sehen«.[2]) Allerdings, die persischen und punischen Kriege, der peloponnesische Krieg, die Herrlichkeit des grofsen Karl, die Ottonen und Staufer haben grofse Geschichtsschreiber erweckt. Aber doch nicht immer ist es so! Die Reformation hat keinen Geschichtsschreiber hervorgebracht, auch nicht der dreifsigjährige Krieg. Ja, gerade umgekehrt sind in den letzten Dezennien grofse Geschichtsforscher und -schreiber erstanden, Niebuhr, Mommsen, Curtius, Droysen, Ranke, der kleinen Geister in

[1]) Krieger, Der Geschichtsunterricht. Nürnberg 1876, S. 20 f.
[2]) Campe, S. 47.

der Ebene des gewöhnlichen Lebens nicht zu gedenken, und doch haben sich in unsern Tagen keine weltgeschichtlichen Ereignisse zugetragen.[1])

Trotzdem nun Campe mit Dreistigkeit (wie er es selbst nennt) die Ansicht verficht, „dafs die Kultur gar nicht in die Geschichte gehört, und dafs der Standpunkt der Kultur, wenn von ihm aus als von einem höhern die Geschichte betrachtet werden soll, ein ganz unberechtigter ist und ein falsches Bild von der Geschichte und ihrem Inhalt geben mufs“,[2]) sieht er sich doch später zu dem Zugeständnis gezwungen, dafs die kulturgeschichtlichen Verhältnisse auch in Beziehung auf die Geschichte betrachtet werden können. Er sagt: „Die Aufgabe derselben ist: Thaten zu verstehen. Diese Aufgabe zu erfüllen ist aber schwer. Denn die That erklärt sich nicht von selber; man mufs, aufser vielem andern, dessen es dazu bedarf, hinaufsteigen in die allgemeine Menschen- und hinabsteigen in die einzelne Volksnatur, um gerade diese That in ihrer Eigentümlichkeit zu begreifen. Man mufs eine Masse von kulturgeschichtlichen Stoffen mit heranziehen, um das Verständnis zu fördern; man mufs auch die That über sich selbst hinaus bis in ihre Folgen und Wirkungen beobachten und sie begleiten bis da, wo sie sich in gewissen Zuständen fixiert und gleichsam krystallisiert. Es giebt keinen Teil der Litteratur und Kunst, der dieser geschichtlichen Betrachtung sich entzöge; aber bei dem einen tritt diese Beziehung so grofs und hell hervor, dafs die Geschichte sie aufnehmen und benutzen mufs; bei dem andern ist diese Beziehung so schwach, dafs nur die Behandlung der Geschichte, die bis auf die letzten Folgen oder bis auf die tiefsten und unscheinbarsten Wurzelfäserchen vor- oder zurückgeht, sie zu benutzen und zu verwerten vermag“.[3])

Man sieht, Campe wirft die Kulturgeschichte zur Hausthür hinaus, läfst sie aber wieder zur Hinterthür herein.

Aber wohin wirft Campe die verachtete Kulturgeschichte? „In die Erdkunde, die nach K. Ritter ihre Culmination erreicht in der kausalen Beziehung der Formen und Verhältnisse der Erdoberfläche zur Bildung und Gesittung der Menschen, gehören jene Kulturzustände, die jetzt, weil man den rechten Platz für sie verloren hat, in die Geschichte eingezwängt werden, wo sie als fremdartige und unorganische Stücke nicht zu ihrem Rechte gelangen können, und den

[1]) Krieger a. a. O. S. 24.
[2]) Campe, S. 53.
[3]) Campe, S. 65 ff.

echten Kindern des Hauses den Platz verengen und das Brot nehmen. Alsdann wird die Geschichte, von diesem massenhaften Stoffe befreit, leichten und frohen Herzens sich ganz ihrem eigenen Lebenskreise zuwenden können« (S. 40).

Campe freut sich auch, einen Gewährsmann für diese Ansicht anführen zu können, nämlich K. H. Rättig in dessen Schrift: Über die Wahl des historischen Stoffes für den Gymnasialunterricht (Neustrelitz 1850). Die betreffende Stelle aus dieser Schrift, die Campe allerdings nicht anführt, lautet: »Die Geographie ist überhaupt geeignet, diejenigen Elemente in sich aufzunehmen, die mehr oder weniger der Naturmacht verfallen sind und die das geschichtliche Prinzip in unreiner und unausgebildeter Form erscheinen lassen, während es unangemessen zu sein scheint, allerlei geschichtliches Material, das aus der Sphäre welthistorischer Völker entnommen ist, dieser Wissenschaft gegen ihre Natur aufzudringen. Sie beschränkt sich auf das Zuständliche und Gewordene, und daher ist mit ihrem Begriffe dasjenige verwandt, was weniger in der Form des Werdens, als des abgeschlossenen Resultates interessiert und so gleichsam eine flächenartige Lagerung in dem geographischen Systeme bildet, dessen Idee auch ein deutlicheres Licht darauf wirft«. (S. 28 und 29).

Karl Biedermann.

Campe war ein tapferer Kämpe, der mit vielem Mut und nicht ohne Geschick eine Lanze einlegte für die Fürsten- und Regentengeschichte. Aber trotzdem rückt seit den sechziger Jahren die Kulturgeschichte immer mehr in den Vordergrund. Noch im Jahre 1859 genehmigte der preufsische Unterrichtsminister eine Instruktion für den Geschichtsunterricht an Gymnasien der Provinz Westfalen, in der es heifst: »In den beiden oberen Klassen tritt eine Erweiterung des Geschichtsunterrichts durch Aufnahme des Kulturgeschichtlichen ein: der Litteratur, Kunst und solcher Mitteilungen aus den Gebieten der Wissenschaft, Religion, der Erfindungen, des Verkehrs, der Sitten und Einrichtungen, die geeignet sind, ein möglichst anschauliches Bild von der Individualität des Volkes und von den Fortschritten in der Entwickelung der gesamten Menschheit zu erzeugen.«[1])

Im Jahre 1860, ein Jahr nach der Campeschen Schrift

[1]) »Lehrziel ist: Kenntnis und Verständnis der wichtigsten, insbesondere der kulturgeschichtlichen Begebenheiten und Personen«. (Lehr- und Prüfungsordnung für die Realschulen und Seminare im Königreich Sachsen.)

erschien von Universitäts-Professor Dr. Biedermann eine Arbeit: Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zur Abhilfe (Braunschweig). In diesem Buche beleuchtet Biedermann gewisse Mängel des Unterrichtsbetriebs in der Geschichte, und sein Vorschlag zur Abhilfe bestand in der Forderung, dafs die Kulturgeschichte die Führerschaft beim Unterricht übernehmen, die politische sich aber nur an jene anlehnen müsse.

Sechszehn Jahre später, im Jahre 1876, hielt Biedermann in der Pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig einen Vortrag über das Thema: Der Geschichtsunterricht in der Schule (gedruckt Leipzig 1876). Der Inhalt läfst sich kurz also zusammenfassen: 1. Die Pädagogik fordert mit Recht einen Fortgang vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nähern zum Entfernten. Alles dies aber ist bei der gewöhnlichen, der sog. politischen Geschichte schwer oder gar nicht zu leisten. Denn grofse Staatsaktionen, Kriege, Diplomatie, Reformen, Revolutionen sind für Kinder zu schwer, zu verwickelt und zu entfernt. 2. Die Pädagogik fordert ferner möglichste Anschaulichkeit des zu lernenden Stoffes. Die ist aber schwer in der politischen Geschichte zu erzielen, wo die einzelnen Momente nur der Zeit nach aufeinanderfolgen, gleichsam eine unendliche Linie, keine Fläche bilden. 3. Zu dem kommt endlich der sog. Pragmatismus der politischen Geschichte, der dem Verständnis grofse Schwierigkeiten bietet.

Die politische Geschichte ist also zu schwer für die untern Stufen. Bei der kulturgeschichtlichen Methode aber heben sich alle Schwierigkeiten. Hier kann der Lehrer vom Nahen zum Fernen (z. B. von der jetzigen Art menschlicher Wohnungen und Kleider zu früheren Arten) fortgehen. Hier kann er mit dem Einfachsten anfangen. Hier, für diese nächstliegenden Gegenstände, kommt dem Lehrer von Seiten des Kindes Interesse und Verständnis entgegen. Hier endlich wird sogar ein bewufstes Urteil sich leichter einstellen.

Die Frage ist nun: Wie läfst sich das kulturgeschichtliche Moment für den Unterricht brauchbar machen? Der Unterricht wird in drei Stufen gegliedert. Die erste Stufe, die etwa mit dem zehnten Lebensjahre beginnen könnte, schlösse sich naturgemäfs an den sog. Anschauungsunterricht an, indem sie diesen gleichsam nur nach rückwärts hin erweiterte. Man könnte diese Stufe auch als kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht bezeichnen. Eine zweite Stufe kulturgeschichtlichen Unterrichts ,etwa vom elften Lebensjahre an, könnte sich an die in den Schulen übliche Heimatskunde anschliefsen und

sich so zu einer heimatlichen Kulturgeschichte gestalten. Die dritte Stufe endlich, welche den zwei letzten Jahren in der Volksschule aufgespart bliebe, würde einen methodischen und progressiven Geschichtsunterricht darbieten müssen, aber wiederum so, daſs die Kulturgeschichte dessen Mittelpunkt bildet. Biedermann schlägt vor, den Unterricht in der deutschen Geschichte in zwölf Kulturbilder zu gruppiern: 1. Urzeit. 2. Völkerwanderung. 3. Zeit Karls d. Gr. 4. Konstituierung Deutschlands als selbständiges Reich unter eigenen Königen. 5. Zwischenreich. 6. Reformation. 7. Dreiſsigjähriger Krieg. 8. Friedrich II., der Gr. 9. Zerfall des Reiches. 10. Wiener Kongreſs. 11. 1848. 12. 1866.

Zehn Jahre später erschien von Biedermann eine neue Schrift: Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode (Wiesbaden 1885). Eine lesenswerte Arbeit, die dem kulturgeschichtlichen Unterricht manche Freunde gewann! Sie umfaſst drei Teile: 1. Einleitung. 2. Die kulturgeschichtliche und die erzählende Methode des Geschichtsunterrichts. 3. Die kulturgeschichtliche Methode in ihrer praktischen Anwendung. Eine charakteristische Stelle aus diesem Werke lautet:

„Es hat Zeiten gegeben, wo Kriege und Schlachten (das „Fechten und Totschlagen“) nahezu den einzigen Inhalt der Geschichte ausmachten, wo eine herrschende Klasse vornehm verachtend auf die „Volksmasse“ herabsah, wo das Volk selbst so sehr das Gefühl seines eigenen Wertes eingebüſst hatte, daſs es auch seinerseits nur für das Treiben der Höfe und des Adels Sinn und Interesse besaſs. Diese Zeiten aber liegen Gott sei dank weit hinter uns und werden hoffentlich nicht wiederkehren. Auch die Schätzung kriegerischer Thaten ist heute eine andere geworden. So sehr wir gewiſs jede zur Verteidigung des Vaterlandes vollzogene kriegerische That hochschätzen und bewundern, so erblicken wir doch in dem Kriege an sich eine traurige Notwendigkeit, während in frühern Jahrhunderten Kriege und Schlachten, Eroberungen und Vergewaltigungen der Nachbarn gewissermaſsen zum rechten Sichausleben eines Volkes, insbesondere aber zum notwendigen Schmucke des Thrones gehörten. Für diesen bedeutsamen Wandel in unserer ganzen Lebensanschauung giebt es kein schöneres Zeugnis, als jene herrlichen Worte Kaiser Wilhelms I. „Er wolle, sagte der siegreiche Held, Mehrer des Reiches sein nicht an kriegerischen Eroberungen, sondern an den Gütern und Gaben des Friedens, auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung“. Und wir wollten unsere Jugend, indem wir sie gewöhnten, in der Geschichte nur an kriegerischen Schauspielen ihre Freude

zu haben, zu einer Lebensauffassung und Gesinnung anleiten, die der Kaiser Wilhelms I. gerade entgegengesetzt wäre? Auch unser deutsches Volk ist glücklicherweise bisher — trotz seiner Siege und der dadurch mit einem Male erlangten hervorragenden Stellung — gänzlich frei geblieben von jenem unseligen Gröfsenwahn (Chauvinismus), der unsere Nachbarn im Westen nicht zur Ruhe kommen läfst. Hüten wir uns doch ja, durch den Geschichtsunterricht etwa die Keime eines solchen in die Herzen der Jugend zu legen!« (S. 16 u. 17.)

In demselben Jahre erschien von Biedermann ein anderes, gröfseres Werk: Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus. 3 Teile. (Wiesbaden). Es unterscheidet sich von den gewöhnlichen Geschichtsbüchern durch folgende Momente: 1. umfassende Darstellung der Kulturgeschichte, 2. sorgfältige Auswahl des Wichtigen und Notwendigen, 3. eine solche Anordnung des Stoffes, die die grofsen geschichtlichen Begebenheiten und Personen in ihrem innern Zusammenhange vorführt.

Während die deutsche Volks- und Kulturgeschichte ein Buch vornehmlich für die Hand des Lehrers ist, gab Biedermann im vorigen Jahre auch ein Schülerbuch heraus: Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch (Leipzig 1895). Er ist ebenfalls nach kulturgeschichtlicher Methode gearbeitet. Wenn man das Buch liest, so glaubt man den alten Dolz vor sich zu haben.

F. W. Miquel.

Die Forderungen Biedermanns, für das achte bis zehnte Lebensjahr einen kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht und für die beiden folgenden Jahren eine kulturgeschichtliche Heimats- oder Vaterlandskunde zu geben, waren in der Form zwar neu, ihrem Inhalte nach aber hatten sie schon Vorgänger gehabt, so Salzmann (siehe Seite 509) und F. W. Miquel. Dieser verfafste die Schrift: Wie wird die deutsche Volksschule national? (Lingen 1851). Dort führt der Verfasser folgende Gedanken aus: »Es ist alles, was dem Kreise des Volkes fern liegt, aus der Volksschule zu entfernen. Demnach alle jene abstrakten, hohlen, verflachenden Redensarten, die einer vermeinten Geschichtswissenschaft entnommen sind; alle jene geistvollen Konstruktionen und Systematisierungen, wie sie unsere Philosophen die Hülle und Fülle zu Tage gebracht haben, alle jene Massen von Zahlen und Namen, von Völkern und Personen, von Kriegen und Schlachten, für die das Volk nicht die geringste Sympathie und darum auch nicht das geringste Verständnis hat; überhaupt jene sogenannte Weltgeschichte,

die man mit Recht ein Kreuz für die wissenschaftliche Definition und eine Mördergrube fün die pädagogische Benutzung nennt«.

Der Kern des historischen Unterrichts in der Volksschule ist für Miquel zunächst die Geschichte des sächsischen Stammes, für den er eine kulturgeschichtliche Anschauungs- und Heimatskunde entwirft. An die uralten Sitten, Gewohnheiten und Rechte wird der Geschichtsunterricht angeknüpft, wie überhaupt an alles, was mit vollem Strome in die Gegenwart ausmündet. Der Verfasser zeigt in detaillierten Belegen, wie dieser Unterricht behandelt werden soll. Der Unterricht beginne mit der Beschreibung einer altsächsischen Bauernwohnung, gehe von dem Hause auf die Felder, den Viehstand, die Mark, das Moor, den Wald u. s. w. über, beschreibe auf dieser so gewonnenen Räumlichkeit das Leben und Treiben der alten Sachsen, immer das Neue mit dem Alten vergleichend. So gehe er weiter zu den Nachbarn, der Bauernschaft, dem Gau. Mitten in diese heidnische Welt tritt dann das Christentum hinein, es folgt die Bekehrung der Sachsen, der Sachsenkrieg, sächsische Wanderungen und Verpflanzungen, Heinrich IV. und die Sachsen.

Die Aufgabe aber, eine kulturgeschichtliche Anschauungs- und Heimatskunde zu verfassen, ist schwer zu lösen. Campe, der für die Grafschaft Ruppin ein solches Buch zusammenzustellen versuchte, sagt: »Ich kenne die grofsen Schwierigkeiten vollkommen, welche es mit sich bringt, wenn man die allernächsten und allerbesondersten Gegenstände in lebendigem Zusammenhange mit dem gröfsern Ganzen fassen und dadurch dies letztere gegen das Zerfliefsen in eine kalte und leblose Allgemeinheit, jenes erstere gegen das Erstarren in kleinlichen und den Geist bornierenden Einzelheiten sichern will. Denn allerdings hat das Besondere, dem Miquel mit Recht eine so hoch belebende und bildende Kraft zuschreibt, durchaus diese Bedeutung, indem es auf den Menschen aus der nächsten Nähe wirkt und ihn tausendfach reizt und anregt; aber die Macht, tiefer und dauerhafter einzuwirken, empfängt es doch nur, wenn es selber von dem Geiste der Allgemeinheit erfüllt und durchdrungen ist. Ohne diesen Geist ist die Beschäftigung damit eine sehr wenig erspriefsliche, und der Gewinn dabei höchstens der, dafs müfsige Neugier befriedigt wird«.[1])

K. Kappes.

Fast gleichzeitig mit Biedermann redete auch K. Kappes über Kulturgeschichte aufklärende und fördernde Worte in

[1]) Geschichte u. Unt. in der Geschichte, S. 241.

seiner Schrift: Zur Methodik des Geschichtsunterrichts (Freiburg 1861). Bei der Frage: Was soll gelehrt werden? giebt er folgende Antwort: »Dafs ein blofses Auswendiglernen von Kriegsereignissen, Zahlen, Tabellen, Genealogieen u. s. w. ebenso unpädagogisch als wertlos ist, darüber kann kein Zweifel mehr sein.[1] . . . . Man hat in neuerer Zeit, um den Fehler eines nur äufserlichen Erfolges zu vermeiden, den Unterrichtsbüchern eigene Abschnitte über die Kulturverhältnisse beigegeben. Allein die Erfahrung zeigt, dafs solche gesonderte Abschnitte über Staatsverfassung, Litteratur und Kunst ihrem wohlgemeinten Zweck nicht entsprechen, teils weil gar häufig für eine gründliche Einsicht in diese Seite des Völkerlebens nach Behandlung der politischen Geschichte zu wenig Zeit übrig bleibt, teils weil jene Erscheinungen in ihrer Absonderung vom übrigen Unterricht nicht richtig verstanden werden. Vereinzelte Namen bleiben wohl zurück, aber ein treues lebensvolles Bild wird das Gedächtnis nicht zurückbehalten. Der innere Kausalnexus aller dieser einzelnen Erscheinungen der Völkerentwickelung bleibt dem Schüler bei der strengen Trennung des einen von dem andern entweder vollständig verborgen oder schwebt ihm nur wie ein dunkles Etwas vor seinem Geiste, das er nicht fassen und verstehen kann«.[2]

»Um nun diesem Mifsstande zu begegnen, hat man den umgekehrten Versuch gemacht, indem man geradezu an die Stelle der politischen Geschichte die Kulturgeschichte setzen und von dieser ausgehend die nach aufsen hervortretende Thätigkeit des Volkes als Ergänzungen in das Bild der kulturgeschichtlichen Entwickelung einfügen zu müssen geglaubt hat. Dieser Versuch leidet an einem innern Widerspruch. So lange es feststeht, dafs die innere Entwickelung der Völker in erster Linie von den äufsern Verhältnissen abhängt, so lange wird die politische Geschichte der Ausgangspunkt des Unterrichts bilden müssen. Dies ist der einzige von der Natur gezeichnete Weg«.[3]

Das Richtige scheint wohl in der Vermittlung von beiden Arten des Geschichtsunterrichts zu liegen. Es ist wohl ein solcher Lehrstoff herzurichten, der ebensowenig ausschliefslich nur die politische Geschichte enthält, als die Kulturgeschichte. Es ist der Lehrstoff in der Art herzurichten, dafs es dem Schüler möglich wird, mit der Erkenntnis der Ereignisse, in denen ein Volk seine Gröfse und Schwäche zeigt, zugleich auch Einsicht zu erhalten in das

[1]) Kappes, S. 5.
[2]) Kappes, S. 7 u. 8.
[3]) Kappes, S. 10.

innere Leben desselben, wie dieses von den äufseren Verhältnissen bedingt erscheint und auf dasselbe wieder zurückwirkt; dafs es ihm möglich wird, ein Gesamtbild des Volkes zu erfassen und festzuhalten«.[1])

Um zu diesem Ziele zu gelangen, schlägt Kappes, gerade wie Biedermann, drei Kurse vor: In einem ersten Kursus ist der Schüler in das Lernen der Geschichte einzuführen. Im zweiten Kursus überwiegt die politische Geschichte, die wesentlichsten kulturgeschichtlichen Momente werden eingereiht. Im dritten Kursus aber steht die Kulturgeschichte im Vordergrunde.[2])

Wilhelm Herbst.

Wir kommen nun zu einem bekannten Methodiker, Wilhelm Herbst. Professor Dr. W. Herbst ist ein Anhänger der sog. biographischen Methode des Geschichtsunterrichts und verfafste nach dieser Methode das Historische Hilfsbuch für die Oberklassen der Gymnasien und Realschulen. So trat er in geraden Gegensatz zur kulturgeschichtlichen Methode Biedermanns. Zu diesem Hilfsbuch gab Herbst ein Begleitwort heraus, das den Titel führt: Zur Frage über den Geschichtsunterricht (Mainz 1869) und aus dem seine methodischen Ansichten leicht geschöpft werden können.

Je reicher Herbst das biographische Material berücksichtigte, desto sparsamer das kulturgeschichtliche. Herbst ist der Meinung, dafs nicht in der Volksmasse, nicht in Formen und Einrichtungen, sondern in Personen die Geschichte kulminiert. Er bezeichnet die kulturgeschichtliche Methode als »Auflösung, Abschwächung und die allerverfehlteste Methode«. Mit dieser Ansicht wird Herbst wohl etwas zu weit gehen, aber volle Zustimmung verdient er, wenn er also fortfährt: »Aber auch die Art, wie die meisten Lehrbücher entweder am Schlufs einzelner Perioden oder ganz am Ende, jedenfalls anorganisch, Übersichten des Kulturlebens anhängen, ist ganz verfehlt. Die meisten Lehrer lassen sie auch ruhig stehen, wo sie stehen. Dann aber ist es eine müfsige Zugabe und deshalb unnütze Überfrachtung des Buches. Was von kulturgeschichtlichen Momenten zulässig ist, mufs sich in die politische Geschichte organisch eingliedern lassen; es darf nicht, so zu sagen, fremd vor der Thüre stehen bleiben, wie es leider meist geschieht« (S. 31).

Nach diesem Grundsatz ist Herbst verfahren und hat das jedesmalige kulturgeschichtliche Moment mit den bio-

[1]) Kappes, S. 14.
[2]) Kappes, S. 19.

graphischen verknüpft. Ausführlicher spricht er hierüber auf Seite 52: »Kulturgeschichte als solche findet sich in meinem Buche nicht. Und doch ist dasselbe voll kulturgeschichtlicher Momente. Die grofsen Kulturfragen, wie Licht und Schatten der absoluten Monarchie, Emporkommen des Bürgerstandes, Wesen und Schicksal der republikanischen Staatsform, Begriff und Entstehung der politischen Form der Zeit, der centripedale und centrifugale Zug in unserm Nationalleben, — diese und andere Fragen der Art müssen dem Schüler lebendig werden. Man mag wollen oder nicht, die Ereignisse reden von selbst. Bleiben sie für den Schüler stumm, so ist das seine oder des Lehrers Schuld. Das Gesetz, dem das Buch gegenüber der Kulturgeschichte folgt, ist einfach dies: alle diese Zustände in den engsten Rapport zu setzen mit der bewegenden That und deren Trägern«.

Noch ein trefflicher Gedanke soll aus der Schrift von Herbst genommen werden, der Gedanke nämlich, dafs es bei der »Kulturgeschichte darauf ankommt, ruhendes Sein möglichst in lebende Bewegung zu setzen«. (S. 39). Also auch Herbst ist mit so vielen andern der Meinung, dafs das Zuständliche in ein Thatsächliches, das Geschehene in ein Geschehendes aufzulösen sei.

Oskar Jäger.

Neben Herbst besitzt auch Direktor O. Jäger grofses Ansehen auf dem Gebiete der Methodik des Geschichtsunterrichts. Jäger verbindet mit gründlicher Wissenschaft eine langjährige Erfahrung, die ihm Vertrauen erworben hat. Daneben erwirbt ihm auch seine Schreibart viele Freunde und grofse Verbreitung seiner Bücher. Sarkasmus, Satyre, Ironie, Furchtlosigkeit würzen seine Schriften und machen das Lesen derselben zum Genusse. Jäger ist konservativer Natur, die neuern Bestrebungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts lassen ihn unberührt. Dahin ist zu zählen sein Widerstand gegen die Benutzung der Quellen im Geschichtsunterrichte und gegen einen kulturgeschichtlichen Unterricht. Die letztere Abneigung hat Jäger mit Herbst gemein. Zwar erkennt er an, dafs der Geschichtsunterricht wesentlich nichts anderes als Krieg und Kriegsgeschrei sei; das sei zwar zu beklagen, aber nicht zu ändern. Wörtlich sagt er also: »Dreiviertel unserer Weltgeschichten und des auf sie gegründeten historischen Unterrichts besteht in der That in jenem »Fechten und Totschlagen«, mit Locke zu reden, das mehr als nötig wäre, überall in den Vordergrund gerückt wird. Doch läfst sich dies zwar mäfsigen,

aber nicht ändern, denn Kultur-, Litteratur-, Kunstgeschichte als solche Knaben vorzutragen, ist unmöglich und unfruchtbar, und Kriegs- und Staatengeschichte ist nun einmal die notwendige Voraussetzung, bildet den Rahmen für die übrigen geschichtlichen Stoffe. Das aber, dafs die Geschichte nicht blofs »Fechten und Totschlagen« ist, dafs sie Bewegung des Geistes und was sie sonst noch alles ist, das lernt der Schüler mehr aus seinem Homer, Herodot, Xenophon, Sallust, Virgil, Livius, als aus dem vollkommensten Vortrag des Lehrers. Denn dort schaut er das Leben einer interessanten Vergangenheit unmittelbar und mit eigenen Augen; er sieht das Haus, die Waffen, den Verkehr, Handwerk, Kunst, Dichtung, Schiffahrt der heroischen Zeit, er schaut die grofsen und kleinen Kräfte, die das Menschenleben bewegen, in ihrer unmittelbaren Wirksamkeit: und mehr als dies, er erarbeitet sich den intellektuellen Genufs, den dieses Betrachten längst entschwundenen Lebens gewährt, während er dem Geschichtsvortrage des Lehrers blofs folgen kann, gelangweilt, wenn er langweilig, neugierig, wenn er anziehend ist: aber in jedem Falle ohne jene intensive Freude, die die ernste, produktive Arbeit gegenüber der blofs receptiven begleitet« (Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, Wiesbaden 1892, Seite 37).

Auf dieses abfällige Urteil Jägers über den kulturgeschichtlichen Unterricht möge das Urteil eines Mannes folgen, der zuerst Lehrer der Geschichte an einer höheren Anstalt war, dann Professor an der Universität Bonn, zugleich auch ein namhafter Geschichtsschreiber, Löbell. Derselbe sagt in seinen, schon 1847 erschienenen »Grundzügen einer Methodik des Geschichtsunterrichts« (S. 21): Das eigentliche Ergebnis des geschichtlichen Studiums ist nicht sowohl die Kenntnis der Ereignisse, als die ihrer Wirkungen, der Verhältnisse und Erscheinungen, die sich als ihre Folgen gestalten und fixieren. Die Eroberung einer Provinz durch eine Schlacht ist viel wichtiger, als die Schlacht selbst.... Die mit hellen Farben malende Erzählung hebt am liebsten die Grofsheit der unmittelbar erscheinenden, die Einbildungskraft fesselnden That hervor; sie schiebt dem eigentlichen geschichtlichen Interesse, d. h. dem an dem Werden, Entstehen und Vergehen von Verhältnissen und Gestalten im Volksleben, die Teilnahme an den blofsen Begebenheiten unter. Diesem, immer wieder an das Poetische streifenden Elemente dürfen wir uns für die Zwecke des Unterrichts nicht hingeben.«

Die „Allgemeinen Bestimmungen".

Inzwischen war für die preufsischen Volksschulen durch die »Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872« das Geschichtspensum amtlich festgelegt worden. Die Allgemeinen Bestimmungen bedeuten einen Wendepunkt in der Entwickelung des Geschichtsunterrichts. Sie erhoben die Geschichte auch in der Volksschule zu einem besonderen Unterrichtsfach und schieden genau zwischen politischer und Kulturgeschichte. Von der politischen Geschichte sagen sie: »In der Geschichte sind aus der älteren Geschichte des deutschen Vaterlandes und aus der ältern brandenburgischen Geschichte einzelne Lebensbilder zu geben; von den Zeiten des dreifsigjährigen Krieges und der Regierung des grofsen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen weiter zu führen«, während es von der Kulturgeschichte heifst: »Soweit sie dem Verständnis der Kinder zugänglich sind, werden die kulturhistorischen Momente in die Darstellung mit aufgenommen.«

Damit war also auch der Kulturgeschichte das Heimatsrecht in den preufsischen Volksschulen gegeben.

Wie gestaltete sich nun aber die Unterrichtspraxis? Es bewahrheitete sich auch hier das Wort Polacks: Wie oft fliegt die Theorie, und die Praxis lahmt hinkend hinterdrein! Obschon die »Allg. Bestimmungen« ausdrücklich vorschreiben, dafs die kulturhistorischen Verhältnisse mit in die Darstellung aufzunehmen seien, rifs doch die Staats- und Kriegsgeschichte die Herrschaft an sich. »Ein Blick in die Lehr- und Lernbücher, in die Lehrpläne und Stoffverteilungen zeigt uns, wie wenig kulturhistorische Momente berücksichtigt werden. In den geschichtlichen Lehr- und Lernbüchern finden wir auch jetzt noch meist am Ende eines gröfseren Abschnittes eine bescheidene Zugabe von kulturgeschichtlichen Notizen (nach dem Muster von Bredow und Kohlrausch). »Die alten Deutschen, Rittertum, Turniere, Entdeckungen und Erfindungen am Ende des Mittelalters«, darauf beschränken sich in den meisten Fällen die in der Volksschule gebotenen kulturhistorischen Momente. So erfahren die Kinder wohl genaue Einzelheiten über die Kriege Karls des Grofsen, sie müssen die Schlachtorte im 30jährigen und 7jährigen Kriege, die Schlachtdaten aus den Befreiungskämpfen und den letzten drei Kriegen genau herzählen können; sie haben auch allerhand interessante Züge von allerhand Herrschern gehört; — aber wie der deutsche Bürger und Bauer im Laufe der Jahrhunderte lebte, wie die einzelnen Stände sich entwickelt haben, was die deutsche Volksseele fühlte und erlebte, was unsere Vorväter begeisterte, — davon

erfuhr und erfährt noch heute oftmals der Volksschüler so gut wie nichts.« [1])

J. C. N. Backhaus und W. Fricke.

Ungemein lehrreich dafür, wie man sich bestrebte, kulturgeschichtliche Verhältnisse an den Schüler zu bringen, ist ein Buch, das in demselben Jahre mit den »Allgemeinen Bestimmungen« erschien: Backhaus, Leitfaden der Geschichte für Mittelschulen und die Oberstufe der Volksschule. Dort wird z. B. unter der Überschrift: Entdeckungen und andere Fortschritte folgendes angeführt: Letzte Fehmgerichtssitzung in Celle 1568. — Elektrizität von William Gilbert 1590. — Gregorianischer Kalender 1582. — Neufundland entdeckt 1606. — Bank in Hamburg 1610. — Erste Zeitung in Frankfurt 1615. — Kreislauf des Blutes von Harvey in London 1630. — Louisdors 1640. — Neuholland und Neuseeland 1642. — Kartoffeln in Berlin 1651. — Gesetz der Schwere und Entdeckung der Farben von Newton 1666. — Geschwindigkeit des Lichtes von Olaf Römer 1675. — Prefsfreiheit in England 1697. — Waisenhaus in Halle durch A. H. Franke 1698 usw.

So sah die kulturgeschichtliche Kost aus, die dem Schüler vielfach vorgesetzt wurde. Wahrlich, der »didaktische Materialismus« war und ist noch heute manchmal unverschämt grofs.

Noch eines anderen Buches sei hier gedacht, das bald nach den »Allg. Bestimmungen« erschien. Es ist Fricke, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in der Volksschule (Gera 1873). Dem Kulturleben zur Zeit der Staufer wird z. B. ein acht Seiten langer Abschnitt gewidmet, dessen Inhalt wir hier kurz durch Stichworte andeuten wollen:[2]) Materielles Leben: Burg, Dorf, Stadt, steinerne Wohnhäuser, Baustil, Glasfenster, Öfen, Lampen, Wachskerzen, Strafsenpflaster, Heerstrafsen, Hemden, Strümpfe, Tischtücher, Gabeln, Löffel, Handwerker, Innungen, Kaufleute, Gilden, Münzen, Wechselbriefe, Herbergen.

Ideales Leben: Trinkgelage, Turniere, Tanz, Jagd. Poesie, Übersetzungen aus dem Französischen, Nibelungen, Gudrun, Minnelieder. Nieder- und Oberdeutsch. Reinecke Fuchs. Kloster- und Domschulen. Schreibschulen, lateinische Schulen. Aberglauben, Drachen, Zauberringe, Tarnkappe, lebenverzehrende Wachsbilder. Sittliche Bildung.

Der Staat: Entstehung der Fürstenmacht. Geistliche Macht. Emporkommen der Städte. Rechtspflege, Fehmgericht, Faustrecht, Geistliche Regierung, Papstgewalt, Mönchorden,

[1]) Hübner, Neuere Bestrebungen, S. 10 f.

[2]) Entnommen aus: Richter, die Kulturgeschichte, S. 17 u. 18.

Ritterorden, Kultus, Prozessionen, Reliquien. Arnold von Brescia. Stände.

Erfindungen: Windmühlen, Wassermühlen, Spiegel, Turmuhren, Leinenpapier.

Welch' eine Unmasse von Stoff auf diesen acht Seiten! Wie viel Zeit würde wohl dazu gehören, das alles in lebensvollen, anschaulichen Bildern den Kindern vorzuführen! Und wenn dies geschehen wäre, welchen Vorteil würden die Kinder davon haben?

H. Winnefeld.

Besonders ausführlich spricht sich in den siebziger Jahren für die Berücksichtigung des Kulturgeschichtlichen Dr. H. Winnefeld aus und zwar in seiner Schrift: Ziel und Methode des Geschichtsunterrichts nach seiner nationalen Bedeutung (Donaueschingen 1874). Er bezeichnet als die Aufgabe des Geschichtsunterrichts »nicht ein mechanisches, blofs gedächtnismäfsiges Aneignen einer bestimmten Summe von Thatsachen und Jahreszahlen, sondern Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist, dafs er vor allem ein Verständnis des allgemeinen Gesetzes der Geschichte, ein klares Bewufstsein der Entwickelungsgesetze, sowie der notwendigen Wechselwirkung von Ereignissen und Charakteren zur deutlichen Anschauung bringt und jede Person als das Werk ihrer Zeit auffassen lehrt.«[1])

»Kein Gebiet des Lebens, auf dem sich der einem Volke eigentümliche Charakter ausprägt, wie seine religiösen Anschauungen, seine Wirksamkeit in Kunst und Wissenschaft, die sittlichen und sozialen Zustände, darf unberücksichtigt bleiben, die ganze Kulturgeschichte mufs eine den Bedürfnissen der Schule entsprechende Stelle finden. Um das Gedächtnis durch diesen neuen Stoff nicht zu sehr anzustrengen, kann man die Erlernung von Jahreszahlen einschränken.«[2])

Auch gegen die kulturgeschichtlichen Abschnitte, die einer Periode oder gar am Ende eines ganzen Buches angehängt sind, eifert Winnefeld: »Die kulturgeschichtlichen Darstellungen, sollen sie nicht einem dürren Ast am grünen Baume gleichen, bilden keinen von der politischen Geschichte losgelösten Exkurs, der etwa am Ende einer Periode als Ergänzung angefügt wird, sie müssen sich in unmittelbarem, von selbst ersichtlichem Zusammenhang an die politischen Ereignisse anschliefsen und mit Beispielen aus denselben belegen lassen. Nur bei gröfsern Repetitionen kann es sich empfehlen, nach der poli-

[1]) Winnefeld, S. 5.
[2]) Winnefeld, S. 14.

tischen Geschichte einer Periode die merkwürdigsten kulturgeschichtlichen Momente derselben im Zusammenhang vortragen zu lassen. Eine solche Repetition bietet dem Lehrer Gelegenheit, einzelnes, das bei der politischen Geschichte keine Verwendung finden konnte, hier nachzuholen.«[1])

Joseph Palla.

Um diese Zeit klagte auch Professor Joseph Palla bitter über den Geschichtsunterricht, der die reine Fürstengeschichte pflege und bevorzuge.[2]) Ein solcher Unterricht vermöge nicht die dreifache Forderung zu erfüllen, die an ihn zu stellen sei. »Die erste Forderung nämlich, die wir an den Geschichtsunterricht stellen müssen, geht dahin, dafs er dem Kinde Musterbilder vorführe, die Gesinnung und Charakter bilden. Dieser Forderung entspricht aber die Fürstengeschichte zum geringsten Teile, sie läfst das Volk und seine Kinder in der Regel kalt. Die zweite Forderung an den Geschichtsunterricht geht dahin, dafs er dem Schüler die für das Leben notwendige Welt- und Menschenkenntnis gewähre. Wie soll dazu die Fürstengeschichte imstande sein? Zum dritten verlangen wir vom Geschichtsunterricht, dafs er den Schüler befähige, die Eigenart seines Volkes, dem er zugehört, zu erkennen. Die Eigenart eines Volkes, seine Kultur wird aber doch nur aus der Geschichte eben des Volkes und nicht der Fürsten erkannt. Die reine Fürstengeschichte mufs sich daher im Interesse höherer Ziele auf ein bescheideneres Mafs beschränken, sie mufs namentlich in der Volksschule einen volkstümlichen, kulturellen Charakter bekommen. An Stelle des herkömmlichen Wustes von Staatsaktionen und Hofgeschichten müssen die volkstümlichen Elemente treten. Unter den herkömmlichen Stoffen des Geschichtsunterrichts hat jedenfalls die Volksschule am meisten zu leiden, denn ihr bleibt auch die alte Geschichte verschlossen, die wenigstens auf höhern Schulen den Hauptteil jener Bildung gewährt, den die Geschichte überhaupt bieten kann.[3])

Angeführt seien auch die Worte, mit denen Palla die Resultate eines Unterrichts, der vorzugsweise die politische Geschichte berücksichtigt, geifselt: »Der Schüler hat sich durch so und so viele Kapitel im Schweifse seines Angesichtes hindurchgearbeitet, giebt sich endlich Rechenschaft über das erworbene Wissen und findet: Namen, Zahlen, einen Wust von Thatsachen, die nach Motiv, Inhalt und Folge

[1]) Winnefeld, S. 38.
[2]) In seiner Schrift: Vaterlandskunde an Lehrerbildungsanstalten (Klagenfurt 1874).
[3]) Palla, S. 16 u. 17.

einander zum verwechseln ähnlich sehen, dazu einige Ereignisse, die ihn lebhaft interessieren, z. B. Investiturstreit, Kreuzzüge, Untergang der Staufer, Erfindungen und Entdeckungen, ohne dafs er sie nach ihrem Grunde vollkommen begriffe. Ein grofser Teil der aufgewendeten Zeit und Arbeit erscheint als verloren, denn von dem, was die Geschichte ihn lehren soll, hat er nur dunkle Ahnungen. Die Schuld an diesem mehr als bescheidenen Resultate tragen ebensowohl der grofse Umfang als auch die Zerrissenheit des Stoffes in zahllose Kapitel, das Hervordrängen des Personenkultus und der Mangel an Lektüre gleichzeitiger Schriftwerke. Unbestritten und durchaus notwendig also ist es, sagt Pilz, dafs wir der Jugend nicht blofs die **Vaterlandsliebe im Kriegsrock** zeigen, sondern dieselbe auch auf der Bahn des Friedens in dem Strahlenkleide der Wissenschaft, der Kunst, der Industrie, der Erfindung usw. vorführen.«[1])

Die Herbart-Zillersche Schule.

Ein besonderes Verdienst um die Förderung des kulturgeschichtlichen Unterrichts hat sich die Herbart-Zillersche Schule erworben. Biedermanns erste Schrift: Der Geschichtsunterricht fand insbesondere bei den Herbartianern freundliche Aufnahme. Zuerst war es Professor Ziller, der in seiner »Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht (1865) erklärte, »die Biedermannsche Methode sei die allein pädagogische« (S. 275). Er förderte dann diese Methode so sehr, dafs die Verfasser der acht Schuljahre geradezu sagen durften, dafs Biedermanns Schrift vielleicht schon wieder in Vergessenheit geraten wäre, wenn nicht Ziller den Hauptgedanken desselben aufgegriffen, umgearbeitet und weiter gebildet hätte. Durch Ziller sei der grundlegende Gedanke der Biedermannschen Vorschläge gerettet: das Fortschreiten von einem Hauptmoment der Geschichte zu einem andern mit jedesmaliger rückwärtsschauender Ergänzung (Fünftes Schuljahr, S. 49).

Auch in dem »Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik«, 14. Jahrgang beschäftigt sich Prof. Ziller mit Biedermanns Methode und spricht sich ausführlicher darüber aus, welche kulturgeschichtlichen Stoffe im Vorbereitungskursus des Geschichtsunterrichts berücksichtigt werden können: »Begegnen wir einem alten Herrensitz, mit Resten eines tiefen Grabens, mit Spuren früherer Befestigung, mit starken Gebäuden ohne Schönheit, aber von grofser Sicherheit, mit einem wüsten Garten, mit herrlichen Waldungen

[1]) Palla, S. 34.

und schönen Feldern und findet man dazu im Friedhof uralte Grabsteine mit verwischten Schriftzügen, Wappen und Jahreszahlen, so wird unserm Zögling durch diese stillen Redner eine Gesellschaftsklasse geschildert, wie sie heute nicht mehr besteht.«

Mit diesen Worten schildert Ziller die Art, wie kulturgeschichtliche Verhältnisse unterrichtlich behandelt werden können.[1])

Auch die Verfasser der »acht Schuljahre« (Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen von Rein, Pickel und Scheller) haben die Biedermannsche Methode nicht nur gutgeheifsen, sondern sogar in einer Weise ausgedehnt, die Biedermann selbst fast zu weit zu gehen schien. Dem eigentlichen Unterricht geht ein Vorkursus voraus, der im dritten Schuljahr die heimatliche Sage und im vierten die Nibelungensage behandelt. Dann werden dem Schüler die Hauptwendepunkte in der Entwickelung unserer nationalen Kultur vorgeführt und zwar nach Biedermanns Vorschlägen: der Unterricht führt den Schüler von einem Höhenpunkt der Geschichte zum andern und ergänzt den Zusammenhang durch rückblickende Betrachtungen.

Besonders durch die Würdigung der heimatlichen Sage leistet die Herbart'sche Schule der Kulturgeschichte besondere Dienste, da die unterrichtliche Behandlung derselben das kulturgeschichtliche Moment besonders berücksichtigt. So sagen die Verfasser der Schuljahre (S. 85), dafs sich am Ende der Nibelungensage folgendes kulturgeschichtliche Material ergeben soll: »Königshof, Ämter am Königshof, Rittertum, Ritterschlag, Ritterrüstung, Turniere, Auszug zu Abenteuern, Burgen, Jagd, Feste, Gastfreunde, Mannentreue, Vasallen, Waffenfreundschaft, Freundestreue, Besuche, Frauen, Trachten, Schmuck, Kampfspiele, Verlobung, Verheiratung, Begräbnis, Wohnhaus, Münster, Freie, Leibeigene, Sonnenwende, Aberglauben, Riesen, Zwerge, Drachen usw.«

Albert Richter.

Eine Autorität auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts bezeichnet man, wenn man den Namen des Leipziger Schuldirektors Alb. Richter nennt.

Was den kulturgeschichtlichen Unterricht anlangt, so verdienen drei Schriften Richters genannt zu werden: 1. Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule (Leipzig 1872). 2. Quellen im Geschichtsunterrichte

[1]) Diese Ausführung Zillers erinnert an jene oben mitgeteilte Stelle aus der Schrift Salzmanns: Noch etwas über Erziehung.

(Leipzig 1886). 3. Die Kulturgeschichte in der Volksschule (Gotha 1887). Ein erschöpfendes Bild der Ansichten und Bestrebungen Richters hier zu geben, ist nicht angängig; es mufs vielmehr auf die Schriften selbst hingewiesen werden.

Für unsern Zweck genügt es, wenn wir uns auf die jüngste der genannten Schriften beschränken, auf »Die Kulturgeschichte in der Volksschule«, da die erste Schrift fast ganz, die zweite zum gröfsten Teile wörtlich in jene aufgenommen ist.

»Die Frage, ob und wie Kulturgeschichte in der Volksschule zu treiben sei, ist so alt wie der Geschichtsunterricht in der Volksschule«. Zum Erweise dieses Satzes giebt Richter eine kurze Geschichte derselben und behandelt nacheinander Schlözer, Resewitz, Dolz, Löhr, Bredow, Kirchmann, Fricke und Backhaus. Im zweiten Teile seiner Schrift spricht Richter darüber, dafs sich die Geschichtsschreiber über die Grenzen zwischen politischer und Kulturgeschichte nicht einig sind und führt Aussprüche von Kriegk, Falke, Gebhardt, Zwiedineck an. Im dritten Teile beginnt das Methodische der Schrift. Richter stellt als Grundsatz auf: Im Unterrichte sind politische und Kulturgeschichte nicht zu trennen. Mit Fleifs sammelt er dann wieder die Ansichten der Pädagogen, um diesen Satz zu erhärten: Scholtze, Weber, Biedermann, Muster, die Herbartsche Schule, Rein, Pickel und Scheller, Willmann und die österreichischen Unterrichtsinstruktionen werden angeführt. Im vierten Teile spricht Richter von der Notwendigkeit eines kulturgeschichtlichen Anschauungskursus, wie ihn Biedermann verlangte. Wiederum werden die Ansichten der Pädagogen herbeigeholt und scharfer Kritik unterzogen. Richter giebt dann selbst zwei Proben einer kulturgeschichtlichen Heimatskunde, eine für die Stadt und eine für das Land. Die erstere schliefst sich an eine bestimmte Stadt, an Leipzig an. Die zweite möge hier stehen:

»Von dem Leben und Treiben an einem Bahnhof kann der Lehrer einer Dorfschule nicht wohl ausgehen, wenn er Verkehrsverhältnisse früherer Zeiten schildern will. Das Dorf hat keine Messen, und den Jahrmarkt in der nächsten Stadt haben die Kinder kaum alle gesehen. Aber es führt vielleicht durch die Feldmark des Dorfes eine Eisenbahn, am Gasthofe findet sich noch das Schild mit dem weissen Rofs oder sonst einem Bilde. Sollte sich da nicht erzählen lassen, wie die durch das Dorf führende Strafse sonst belebt war, wer im Gasthofe einkehrte? etc. Und der Schilderung eines Frachtwagens alter Zeit bringen die Kinder

des Dorfes vielleicht ein noch viel gröfseres Interesse entgegen, als die der Stadt.

Ein Denkmal aus der Zeit der Befreiungskriege hat das Dorf nicht, aber man erzählt sich noch aus der Franzosenzeit, welche Häuser damals eingeäschert wurden. Aus der Schwedenzeit klingt noch die Sage herüber, wie das Dorf damals auf einem ganz andern Orte gestanden habe, wie in der Feldmark, die man jetzt noch den Bärenstein, den Tannenberg etc. nennt, früher ein blühendes Dorf gestanden habe etc. Sollte daran der Lehrer nicht anknüpfen können, wenn er das Kriegswesen früherer und jetziger Zeiten vergleichend schildern will?

Jetzt hat der Bauer seine Felder beisammen liegen, früher besafs er viele schmale Streifen, je einen in jeder Feldmark. Jetzt prangen die Felder mit rotem Klee, und im Herbste liefern sie Kartoffeln. Wie lange ist das her? Wie war es früher? Wie ging es mit den Kartoffeln? Jetzt hat man Säe-, Mäh- und Dreschmaschinen — und früher?

In vielen Dörfern sind alte Inschriften in der Kirche oder im Turm, Sagen oder historische Überlieferungen leben im Munde des Volkes fort, alte Bilder in den Kirchen versetzen unmittelbar in vergangene Jahrhunderte. Das sind Dinge, auf die der heimatkundliche Unterricht in der betreffenden Dorfschule Rücksicht zu nehmen hat, wenn er geschichtlichen Sinn wecken und pflegen will«. (S. 47 u. 48.)

Im fünften Teile behandelt Richter den Sagenkursus und zeigt, wie auch die Sage unterrichtlich behandelt werden kann, dafs sich für die Kulturgeschichte reiche Ausbeute ergiebt. Im sechsten Teile wird der eigentliche Geschichtsunterricht behandelt. Dabei stützt sich der Verfasser ganz auf Scholtzes Werk: Die Kulturgeschichte im historischen Unterricht. Des Weitern verbreitet sich dann Richter über den Gebrauch der Quellen im Unterricht, giebt hierzu einen geschichtlichen Überblick und erörtert alsdann das Thema, wie auch die Quellen kulturgeschichtliche Bildung fördern können. Dies thut Richter an der Hand des von ihm verfassten Quellenbuches für den Unterricht in der deutschen Geschichte (Leipzig 1885). Wie sehr Richter auch bei Abfassung dieses Buches bemüht gewesen ist, auch der Kulturgeschichte gerecht zu werden, möge uns Liebeskind[1]) sagen: »Wir müssen es als einen grofsen Vorzug dieses Buches bezeichnen, und sind deshalb dem Verfasser zu grofsem Dank verpflichet, dafs er in demselben bestrebt ist, den Zuständen des deutschen Volkes eine ebenso grofse

[1]) Über die Benutzung von Quellen im Geschichtsunt., S. 25.

Aufmerksamkeit zu widmen wie den Thatsachen, die die äufsern Geschicke des Landes bestimmen. Richter hat alle jene Verhältnisse berücksichtigt, die uns von der Vorwelt ein richtiges Bild hinstellen; er führt uns in Haus und Hof, an den traulichen Herd und in das stille Familiengemach, in die rauschenden Haine unserer germanischen Voreltern, in deren geheimnisvollem Dunkel sie ihren Göttern geopfert; er macht uns bekannt mit dem öffentlichen Leben verwehter Jahrhunderte, dem Schmerz und Ernst, den Tagen des Jubels und den Tagen der Not und Verzweiflung. Diesem Streben, auch das Zuständliche zu berücksichtigen, verdanken wir auch die Aufnahme einer ganzen Anzahl von Quellenstücken rein kulturgeschichtlichen Inhalts, so z. B.: Das Kapitulare von Paderborn, Aus alten deutschen Volksrechten, Karls des Grofsen Bestimmung über die Bewirtschaftung der königlichen Güter, Karls des Grofsen Bemühung um die Erziehung seiner Kinder, Die Meistersinger u. s. w.«

A. Richter hat auch mehrere Bücher für die Hand des Schülers verfafst, die sich neben der Berücksichtigung von Quellenstücken besonders durch Betonung des kulturgeschichtlichen Momentes vor andern Leitfäden unterscheiden.

Mit den Ausführungen Albert Richters sind wir auf dem Höhepunkte angelangt. Neue Gedanken sind seitdem nicht aufgetaucht. Wir brechen deshalb hier ab[1]) und sprechen nur noch den innigen Wunsch aus, dafs die Kulturgeschichte sich immer mehr die ihr im Geschichtsunterrichte gebührende Stellung erobern möge — zum Heile unserer Jugend und unseres Volkes!

---

[1]) Wer auch die neuesten Vertreter des kulturgeschichtlichen Unterrichts in ihren Anschauungen kennen lernen will, den verweisen wir auf den erweiterten Abdruck dieser Arbeit in den »Pädagogischen Zeit- und Streitfragen«.

Zwei Fragen aus der Geometrie.

Von **W. Augschun** in Bromberg.

2. Welches sind in der Geometrie die ersten Unterrichtsgegenstände?[1]

Es ist bekannt, dafs auch heute noch in den meisten Lehrbüchern der Geometrie, die für höhere Lehranstalten bestimmt sind, im grofsen und ganzen der wissenschaftliche Lehrgang Euklids innegehalten wird, so unzweifelhaft es auch dem Pädagogen ist, dafs dieser Lehrgang weit über dem Fassungsvermögen der Mehrzahl der Schüler steht; denn Begriffe wie Geometrie, Gröfse, mathematischer Körper, Raum, Axiom, Fläche, Linie, Ebene, Gleichheit, Ähnlichkeit, Kongruenz usw. drängen sich bei diesem Wege auf eine zu kurze und zu frühe Unterrichtszeit zusammen.

Gewifs ist es nötig, dafs auch in der Geometrie, und hier erst recht, von Anfang an klare Vorstellungen erzeugt werden; aber es liegt gar keine zwingende Veranlassung vor, schon zu Beginn des Unterrichts über diese Dinge zu sprechen. Wohl sollen all diese Erklärungen in den voll entwickelten Schulen gegeben werden, aber nicht zu Beginn des Unterrichts, sondern erst dann, wenn der Schüler sich längere Zeit mit Linien, Flächen, Körpern usw. beschäftigt hat, wenn er mit Verständnis ein bestimmtes geometrisches Pensum zu überblicken vermag, und sich nun die Erklärungen und Definitionen aus dem durchlaufenen Unterrichtsgange folgern lassen.

Diese Anschauung scheint sich endlich auch in den Kreisen der Lehrer an höheren Lehranstalten Bahn zu brechen. So beginnt die 100. Auflage von Kambly, erschienen 1894, nicht mehr mit der Erklärung der Begriffe: Geometrie, Raum etc. und der Behandlung der Axiome, sondern mit der Beschreibung des Würfels. Hierbei werden die Bezeichnungen: Körper, Fläche, Linie, Kante, Punkt, Ecke, Winkel, Scheitel, Schenkel, senkrecht, wagrecht, schräge, parallel u. a. gebraucht,

[1] 1. siehe Heft IV, S. 205 ff.

ohne definiert zu werden. Definiert werden nur die Bezeichnungen: Würfel, Viereck und Quadrat. An die Behandlung des Würfels schliefst sich in gleicher Form die des Prisma, der Pyramide, des Cylinders, des Kegels und der Kugel. Zu den vorhin genannten Benennungen treten neu auf die Namen für die verschiedenen Dreiecke und Winkel, für Vielecke, Kreis, Kreisfläche, Mittelpunkt, Körperspitze usw.

Das Verdienst, diese Änderung hervorgebracht zu haben, darf die Volkschulpädagogik für sich beanspruchen. Freilich ist der Erfolg noch kein durchschlagender. Abgesehen davon, dafs diese Neuerung noch lange nicht überall gut geheifsen wird, tritt die Besprechung der Körper blofs als Vorübung auf, die nur wenige Stunden ausfüllt. Dann greift wieder der alte Gang Platz.

Was ist dadurch gewonnen? Es ist ein Fortschritt, dafs die ersten Unterweisungen sich an Körper anschliefsen. Dadurch erhält der geometrische Unterricht eine anschauliche Grundlage. Dafür stürmt nun aber in kurzer Zeit ungewöhnlich viel Neues auf den Vorstellungskreis und das Gedächtnis des Kindes ein. Aufserdem liegt das Gelernte später als toter Ballast im Gedächtnis der Schüler, weil von demselben im folgenden Unterricht kaum Anwendung gemacht wird, da nach wenigen Stunden der »wissenschaftliche« Gang zu seinem Rechte gelangt. Nun kommen doch all die schwierigen Begriffserklärungen, die eingangs genannt wurden, zur Behandlung. Der Unterricht bewegt sich in philosophischen Auseinandersetzungen vor etwa zwölfjährigen Kindern, die sich rein receptiv verhalten müssen. Ihre einzige Thätigkeit besteht darin, dafs sie jene schweren, unvollkommen verstandenen Gedanken nachsprechen.

Es ist eigentümlich, dafs auch das, was an sich leicht fafslich und klar ist, in dieser Lehrform schwierig wird. Einer der ersten Paragraphen von Kambly giebt die geometrischen Grundsätze, deren erster lautet: »Jede Gröfse ist sich selbst gleich und ähnlich« $a \cong a$. Was ist wohl einfacher, als dafs dieser Würfel sich selbst gleich ist, dafs jener Ofen sich selbst gleich ist, dafs endlich auch ich selbst mir selbst gleich bin! Und doch, was macht dieser Satz den Kindern für Skrupel! Am besten fahren hierbei die Gleichgiltigen; aber mancher eifrige Junge (ich spreche gerade in diesem Falle aus Erfahrung) kann die Weisheit dieses Satzes nicht ergründen. Oft schon habe ich mich gefragt, was hierbei den Kindern unverständlich ist. Vielleicht ist es die sonderbare Art des Vergleichs, nämlich dafs eine Gröfse mit sich selbst verglichen wird, während sonst bei einem Vergleich doch mindestens zwei Gröfsen nebeneinander gestellt werden. Vielleicht werden

die Kinder auch dadurch verblüfft, dafs man hier etwas an sich Selbstverständliches in die wichtige Form des Lehrsatzes fafst. Man wird finden, dafs der Schüler den Gedanken ganz richtig erfafst, wenn man die Sache als selbstverständlich und bekannt voraussetzt. Darum ist es besser, den Satz gar nicht als Lehrsatz zu geben. Hat aber die Beweisführung später Veranlassung, sich auf denselben zu stützen, wie etwa bei der Beweisführung des Satzes: »Im gleichschenkligen Dreieck sind die Basiswinkel gleich«, wo die Senkrechte, welche das gleichschenklige Dreieck halbiert, beiden Teildreiecken angehört, dann braucht man ja von dieser Linie nicht zu sagen, sie ist sich selbst gleich, sondern: es ist ein und dieselbe Linie.

Solche Kleinigkeiten sind es oft, welche das Kind von diesem Unterrichtsgegenstande zurückschrecken und es kopfscheu machen. Und darum stelle ich zunächst folgende Forderung auf: Der erste Unterricht in der Geometrie darf sich nicht mit den sogenannten Grundsätzen beschäftigen. Die Erörterungen über die Begriffe: Geometrie, mathematische Gröfse, geometrischer Körper, Raum, Gleichheit, Ähnlichkeit, Kongruenz usw. fallen zu Beginn des Unterrichts weg.

Die Volksschulpädagogen haben den »wissenschaftlichen« Weg in der Geometrie längst verworfen. Sie lassen im Anfange des Unterrichts die strenge Beweisführung fallen, vermeiden, wo es angängig ist, die Definitionen, beginnen mit dem Würfel, schreiten dann zur Fläche und zuletzt zur Linie, um dann aufwärts von der Linie zur Fläche und zum Körper zu gelangen. Aber auch dieser bessere Weg ist noch ein Rest der alten Methode, gewissermafsen eine Abschlagszahlung. Körper, Fläche, Linie mit allem, was dazu an Erklärungen und Definitionen nötig ist, das giebt eine Menge von Neuem, in das die Kinder ohne Not hineingestürzt werden. Indem man sie auf einmal mit einer so grossen Masse neuer Vorstellungen überschüttet, können sie sich in die Einzelvorstellung nicht genugsam vertiefen, diese durch die früheren Vorstellungen nicht assimilieren; es ist nicht möglich, dafs sie jede einzelne neue Vorstellung vollständig beherrschen. Wer darum diesen Arbeitsstoff als Überleitung in die eigentliche Geometrie betrachtet, ihn gewissermafsen als selbsterworbenes geistiges Eigentum der Kinder, als bekannt voraussetzt, der mutet den Kindern zu viel zu. Wohl sagt man, es ist dieser Weg so bequem, es lassen sich die Begriffe: Körper, Fläche, Linie, Punkt so vorzüglich am Würfel demonstrieren; mein Einwand aber, dafs diese Weise plötzlich zu viel Neues bietet, wird dadurch nicht entkräftet.

Aufserdem ist dieser Weg zu künstlich. Es ist zwar in der Ordnung, wenn in der Botanik als Anschauungsmittel eine Pflanze, in der Physik zur Grundlage des Unterrichts der Apparat benutzt wird; aber einen besonderen Körper zur Anschauung vorzuhalten, wenn das Kind mitten in der Masse der Körper steht, einen besondern Körper zu beanspruchen, um Flächen und Linien zu erläutern, wo es um das Kind her an allen Gegenständen von Flächen und Linien wimmelt: das halte ich für Künstelei. Es soll der Würfel ja nicht aus dem Unterrichte verbannt werden. Der sorgfältige Lehrer wird später nur zu oft zu ihm greifen müssen. Aber ich glaube, man führt das Verständnis der Kinder irre, wenn man sich so an den einen Körper klammert, wie es die meisten geometrischen Bücher, die hierin Harnisch und Kehr folgen, thun. Auch ist es durchaus notwendig, die Begriffe: Punkt, Linie, Fläche, Körper, Winkel usw. nebeneinander zu stellen und sie durch diese Nebeneinanderstellung zu klären, aber auch das erst später, wenn die Schüler sich mit diesen Dingen länger beschäftigt haben.

Und so behaupte ich weiter: Der Weg vom Würfel zur Fläche und Linie als Einleitung in die Geometrie überhäuft die Kinder mit zu vielen neuen Vorstellungen und ist darum nicht zu empfehlen.

Um die Linie zu demonstrieren, ist gar kein Würfel nötig. Dazu sind Bank-, Tisch- und Thürkanten genug vorhanden. Dazu dient auch die zuerst durch eine Schnur angegebene und später nur gedachte Entfernung zweier Punkte im Klassenraume, auf dem Hofe usw. Der Weg des am Faden geschwungenen Steinchens, Funkens, der Weg des Blitzes, des geworfenen Schneeballes usw. zeigt eine Linie. Ebenso bilden wir Linien beim Brechen eines Papierbogens, beim Falten eines Briefes. Es läfst sich also die Linie sehr gut veranschaulichen und erklären, ohne den Würfel und, was hier die Hauptsache ist, ohne vorher Körper und Flächen behandelt zu haben.[1]) So bietet dieser Anfang den Vorteil, dafs nicht so viele Vorstellungen sich häufen, sondern dafs die Linie allein die ganze Aufmerksamkeit der Schüler für sich beanspruchen kann.

Dazu kommt noch ein Zweites. Bei dem Unterrichtsgange, der vom Körper abwärts zur Linie führt, ist das Verhalten der Schüler wie beim wissenschaftlichen Gang, wenn auch nicht in dem Masse, receptiv. Die Kinder hören, merken und antworten. Eine Selbstthätigkeit kann weniger Platz greifen, weil der Würfel in der Hand des Lehrers

[1]) Vergleiche: Augschun, Grundzüge der Geometrie. Berlin, E. S. Mittler.

einen bestimmten Weg vorschreibt. Ist aber die Linie der Ausgangspunkt im Unterricht, so beginnt auch sofort die Thätigkeit der Schüler: Aufzählen von Linien an den verschiedenen Gegenständen der Klasse, Aufsuchen von geraden, gekrümmten, wagrechten, senkrechten, schrägen Linien; Hervorheben, durch welche Thätigkeit Linien gebildet werden; Schätzen von Linienlängen und Abständen, korrigierendes Nachmessen usw. Endlich lassen sich all diese mündlichen Darlegungen der Schüler zu schriftlichen *häuslichen* Arbeiten verwenden; es müssen Linien der verschiedensten Art gezogen, punktiert, gestrichelt werden. Eine Fülle von Arbeiten!

Somit beantworte ich die eingangs gestellte Frage: »Welches sind in der Geometrie die ersten Unterrichtsgegenstände?« also: *Der Unterricht in der Geometrie darf nicht, wie es gewöhnlich in den höheren Schulen der Fall ist, mit der Erklärung der Begriffe: Geometrie, Raum usw. und der Behandlung der Axiome beginnen. Auch ist nicht, wie die heutige Volksschulpraxis es liebt, vom Körper abwärts zur Linie zu schreiten. Der Unterricht beginne mit der Linie, schreite fort zum Winkel und dann zu den Parallelogrammen und Dreiecken!*

Ist zur erfolgreichen Leitung einer Volksschule die Ablegung der Mittelschullehrerprüfung vor dem Rektoratsexamen notwendig oder nicht?

Erste Antwort.

Man mag die sogenannten Fachprüfungen noch so gering werten, dafs der Staat sie entbehren könne, wird keiner behaupten wollen. Er hat nun einmal kein anderes Mittel, sich von der speziellen Fachtüchtigkeit für die Ämter und Stellungen, über die er verfügt und die er beaufsichtigt, zu überzeugen. Im Privatleben bedingt der Erfolg die Befähigung; da spornt die freie Konkurrenz des Fleifses und der Intelligenz zu den höchsten Leistungen und zur dauernden Steigerung des Berufswissens und Berufskönnens. Im staatlichen Leben ist das anders. Die Beamten sitzen fest und sicher in ihrer Stelle, sobald sie definitiv angestellt sind. Der Kampf ums Dasein zwingt sie nicht, ihre Kräfte voll und ganz in den Dienst des Amtes zu stellen, da es keinen materiellen Gewinn bringen würde, wollten sie mehr thun, als ihnen ausdrücklich befohlen ist. Und was die Menschen sonst noch treiben kann, mit den ihnen verliehenen Pfunden zu wuchern, der grofse Gedanke der Pflicht und der ideale Flug des Geistes, nun, der erstere ist nur von sehr wenigen so tief erfafst, dafs er dieselben Früchte zeitigen könnte, welche die freie Konkurrenz zeitigt, und der ideale Sinn unterliegt auch innerhalb des Beamtenstandes mehr und mehr dem materiellen Zuge der Zeit, ganz abgesehen davon, dafs er von der Reaktion noch immer als staatsgefährlich verfolgt wurde. Kurz und gut, im Staatsleben ist auf eine Erhöhung der beruflichen Qualität der Beamten nach der Anstellung kaum zu rechnen. Um so mehr hat der Staat Veranlassung, die Qualifikation vorher gewissenhaft zu prüfen, und die Garantie dafür, dafs seine Ämter gut verwaltet werden, mufs um so gröfser sein, je zweckentsprechender Einrichtung und Wesen der Fachprüfungen ist. Prüfungsobjekt ist das zum Können erhobene Wissen der bezüglichen Berufssphäre.

Nun hängt jedoch die Brauchbarkeit eines Menschen im Leben nicht allein von seiner speziellen Fachtüchtigkeit, sondern auch von seiner Charaktertüchtigkeit ab. Darum fordert der Staat für alle seine wichtigeren Ämter und Stellungen aufser dem fachlichen Befähigungsnachweis den Nachweis einer gewissen Charakterbildung oder allgemeine Bildung. Diese zu vermitteln ist Aufgabe der allgemeinen Bildungsanstalten, und der Staat sieht den Nachweis der geforderten allgemeinen Bildung erbracht, wenn die entsprechenden Anstalten oder gewisse Klassen derselben absolviert sind. Dafs die allgemeine Bildung der Fachbildung vorangehe, ist ihm oberster Grundsatz.

Demgemäfs ist das Bildungs- und Prüfungswesen aller Stände geordnet, welche im gesellschaftlichen Organismus gröfsere Bedeutung haben, nur des Lehrerstandes nicht. Für diesen wird von dem Nachweis einer bestimmten allgemeinen Bildung vor dem Eintritt in die Berufsschule nicht gerade abgesehen, das geforderte Mafs jedoch von vornherein für ungenügend erklärt. Anstatt aber die Anforderungen ganz einfach genügend zu erhöhen, wird das Fehlende in der Berufsschule ergänzt, eine Arbeit, die diese so vollständig in Anspruch nimmt, dafs sie ihren eigentlichen Charakter ganz eingebüfst hat und allgemeine Bildungsanstalt geworden ist. Der Lehrplan des Seminars hat für die Fachbildung wenig Raum; sie ist dort winziges Anhängsel und verflacht zu einigen methodischen Rezepten.

Das ist kaum zu begreifen, wenn man sich vergegenwärtigt, welchen Wert der Staat sonst auf eine tüchtige Fachbildung legt, wie er sein Möglichstes thut, um sich tüchtige Mediziner, Juristen, Theologen, Chemiker, Ingenieure, Förster, Künstler, Techniker u. s. w. heranzubilden. Warum vernachlässigt er seine Lehrer? Warum begeht er Unterlassungssünden an der Stelle, an der sie sich am empfindlichsten rächen müssen?

Die ganze Verworrenheit, welche auf dem Gebiete der Lehrerbildung herrscht, zeigt sich am deutlichsten im pädagogischen Prüfungswesen. Die erste Lehrerprüfung ist fast ganz eine Prüfung nicht in allgemeiner Bildung, denn das, was das Wesen des Charakters ausmacht, läfst sich nicht abfragen und vorzeigen, sondern in dem Wissen und Können, welches als Bildungsmittel Unterrichtsobjekt in den allgemeinen Bildungsanstalten ist. Die zweite Lehrerprüfung ist eine Fachprüfung, das Mittelschulexamen wieder eine Prüfung in allgemeinem Wissen und das Rektoratsexamen wieder eine Fachprüfung. Eine sonderbare Stufenleiter! Dafs da von einem inneren Zusammenhange, von einem geordneten Aufbau nicht die Rede sein kann, liegt auf der Hand. Es ist kein

Prüfungsorganismus, sondern ein Gemengsel von Prüfungen, in dem die eine isoliert neben der andern liegt und die zeitliche Folge ebenso gut eine andere sein könnte. Wenn man nun noch berücksichtigt, dafs das, was in den beiden Fachprüfungen als fachliches Wissen und Können gefordert wird, der pädagogischen Idee verzweifelt wenig entspricht, so wird man mir sicher beipflichten, wenn ich behaupte, dafs die Dinge geschickter gar nicht auf den Kopf gestellt sein könnten. Man übertrage diese Verhältnisse nur einmal auf einen andern Stand, z. B. auf den Stand der Ärzte, dann fällt ihre Unnatürlichkeit noch viel greller in die Augen.

Was zu verlangen ist, das ist eine Gestaltung der Lehrerbildung und des Lehrerprüfungswesens nach den sonst im Staatsleben geltenden Prinzipien. Die berufliche Ausbildung ist als eine Arbeit für sich anzusehen und von der allgemeinen Bildung abzutrennen. Diese bildet das Fundament jener und ist dort zu erwerben, wo andere gebildete Stände sich ihre allgemeine Bildung erwerben. Bis zu welchem Grade, will ich hier unentschieden lassen und verweise auf die bezüglichen Forderungen v. Sallwürks, Reins, des deutschen Lehrertages in Halle u. a. Vorläufig möchte ja das Mafs etwa genügen, welches jetzt in den Seminaren vermittelt wird.

Nach Beendigung der Fachstudien auf der Fachschule findet eine Fachprüfung statt, deren Ablegung die Berechtigung verleiht, an allen allgemeinen Bildungsanstalten angestellt zu werden, deren Ziele unter der für den Lehrerstand geforderten allgemeinen Bildung liegen, und dort jeden Unterricht zu erteilen, der sich stofflich innerhalb der Grenzen des für den Lehrerstand geforderten allgemeinen Wissens und Könnens hält. Ja, ich sehe keinen Grund, weshalb ein fachtüchtiger Lehrer, der etwa bis zum 18. Lebensjahre eine höhere allgemeine Schule besucht und dann auf seiner Fachschule die Kunst erlernt hat, an eben denselben allgemein wertvollen Lehrstoffen, die ihm Bildungsmittel waren, die Jugend emporzubilden, nicht auch in den unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen mit bestem Erfolge sollte unterrichten können.

Für Lehrer an höheren Schulen wird es selbstverständlich besondere Fachschulen geben müssen, deren Besuch die Absolvierung einer neunklassigen höheren Schule bedingt. Der Kreis des allgemeinen Wissens und Könnens, an dem die praktische Schulung erfolgt, ist dort also weiter gezogen, allein das ist auch der einzige Unterschied. Es giebt nur eine pädagogische Wissenschaft und nur eine pädagogische Kunst. In reichen und armen Kindern schlummern dieselben reinen Segenskräfte; die Natur der menschlichen Seele ist dieselbe in den Hütten und auf den Thronen, und gleich ist das Wesen des sittlichen

Charakters. Es gibt nur einen Weg vom Lehrstoff zum sittlichen Charakter, nur einen Weg, die geistigen Bedürfnisse und Interessen der Menschennatur zu befriedigen. Die psychologischen Erwägungen bedingen dasselbe Fachwissen und die unterrichtlichen Maſsnahmen dasselbe Fachkönnen. Gewiſs, aus der Seele eines Lehrers, der einen reicheren Schatz wahrer Allgemeinbildung in sich trägt und dessen Herz infolgedessen wärmer für alles Wahre, Schöne und Gute schlägt, flieſst es reicher und wärmer hinein in die Seele des Kindes, allein es ist ja Sache des Staates, die Grenzen der allgemeinen Bildung des Lehrerstandes möglichst weit hinauszuschieben. Über die stofflichen Ziele der höheren allgemeinen Schulen aber braucht er selbst für die »höheren« Lehrer nicht hinauszugehen, da die theoretische und praktische Schulung in der Fachschule die wünschenswerte Vertiefung und Bereicherung stets einschlieſst. Jedenfalls wird die pädagogische Fachprüfung im Prinzip für alle Lehrenden dieselbe sein; es wird immer nur eine geben können, deren Ablegung, ich wiederhole es, die Berechtigung giebt zu jedem Unterrichte, der sich innerhalb der Grenzen der für die Aufnahme in die Fachschule geforderten allgemeinen Bildung bewegt.

Nun kann ich aber denjenigen nicht beistimmen, die da meinen, diese eine Fachprüfung genüge auch zur Übernahme leitender Stellen. Ein anderes ist das Lehren, ein anderes das Leiten. Ein Rektor (Direktor) soll inspizieren, organisieren, repräsentieren, er soll den Untergebenen eine Autorität sein auf dem Gebiete des Unterrichts, Förderer ihrer Fortbildung, Vorsitzender der amtlichen Konferenzen usw. Das alles sind Forderungen, welche das Lehramt an sich nicht stellt und darum die Lehrerfachprüfung nicht einschlieſst. Die Möglichkeit, aus den Reihen der Lehrer ohne besondere Prüfung die geeigneten Kräfte herauszufinden, bezweifle ich. Der Hinweis auf die entsprechende Besetzung der leitenden Stellen in andern Zweigen der Staatsverwaltung ist wenig beweiskräftig. Im Eisenbahnwesen, Gerichtswesen usw. sind diese Stellen wesentlich repräsentativer Natur und nur in geringer Zahl vorhanden. Sie bedingen ein würdiges Alter, aber kein vermehrtes Wissen und Können. Die Beziehungen zu dem Gemeinschaftskreise, dem ein Eisenbahndirektor oder Gerichtspräsident vorsteht, sind mehr äuſserliche als innerliche, mehr bureaukratische als persönliche und geistige. Im Schulwesen aber ist das alles anders, sollte es wenigstens sein, und hier dürfte es bei der groſsen Zahl der leitenden Stellen schwer halten, so ohne weiteres jedesmal den rechten Mann für den rechten Platz herauszufinden. Der Staat müſste sich doch in irgend einer Weise von der erforderlichen Qualifikation überzeugen, da diese bei der lehrenden Thätigkeit nicht hervortritt, und überzeugen kann er sich nur durch eine Prüfung.

Ich bin also im Gegenteil der Meinung, dafs für die Schulleiter eine besondere Fachprüfung durchaus notwendig ist und dafs sie der grofsen Verantwortlichkeit des Amtes gemäfs nicht tiefgreifend genug gestaltet werden kann und genau so gestaltet werden mufs, wie es das Wesen des Amtes bedingt. Es ist eine zweite pädagogische Fachprüfung, für welche die erste Grundlage und Voraussetzung bildet, die sich nur auf die Schulleitung erstreckt und für alle leitenden Stellen im Schulwesen dieselbe ist; denn das, was speziell zur Leitung einer Schule gehört, ist nicht anders, ob die Schule nun Gymnasium oder Volksschule heifst. Ich wüfste wirklich nicht, welche Eigenschaft, welche Fähigkeit einem Volksschulrektor fehlen könnte und einem Gymnasialdirektor nicht. Was diesen vor jenem auszeichnen mufs, ist ein gröfseres Mafs allgemeinen Wissens, das aber hat mit der Leitung an sich nichts zu thun. Eine solche Rektorprüfung wird in ihrer Einrichtung und in ihrem Wesen mit der heutigen allerdings kaum mehr als den Namen gemein haben.

Damit ist kurz skizziert, wie das Lehrerbildungs- und Lehrerprüfungswesen etwa aussehen müfste, wenn es wohl stehen soll in der Schule und im Vaterlande. Überraschen können die Forderungen nicht, denn es ist ja nur auf das Schulwesen übertragen, was sonst im Staate Norm und Regel ist. Die bestehenden Einrichtungen und Zustände haben sich überlebt, wenn sie überhaupt jemals Existenzberechtigung gehabt haben. Ich wies schon vor zehn Jahren auf das Zweckwidrige und Unnatürliche der Mittelschullehrer- und der Rektorenprüfung hin, habe seitdem durch Wort und Schrift für eine Neugestaltung beider gewirkt, und darum gereicht es mir zur besonderen Genugthuung, dafs auf Antrag des geschäftsführenden Ausschusses den Zweigvereinen des preufsischen Lehrervereins für die laufende Arbeitsperiode das pädagogische Prüfungswesen zur Beratung zugewiesen ist. Die Form jedoch, in der es geschehen ist, halte ich für durchaus verfehlt und für geeignet, mehr zu trüben als zu klären. »Ist zur erfolgreichen Leitung einer Volksschule die Ablegung der Mittelschullehrerprüfung vor dem Rektoratsexamen notwendig oder nicht?« so lautet die gestellte Frage.

Die Mittelschullehrerprüfung ist eine Prüfung in allgemeinem Wissen. Der Umfang des hier Geforderten übersteigt aber nach dem Wortlaute der bezüglichen Vorschriften keineswegs das Mafs dessen, was von dem Lehrer überhaupt an allgemeiner Bildung verlangt wird. Beweis. Die »Allg. Best.« schreiben den Seminaren in der Arithmetik folgendes Lehrpensum vor:

»Die Quadrat- und Kubikwurzeln. Die Lehre von den Pro-

portionen und die von den positiven und negativen Gröfsen. Gleichungen des ersten Grades. Potenzen und Wurzeln. Gleichungen des zweiten Grades und, wo es erreichbar ist, die Lehre von den Reihen und den Logarithmen«.

Dieselben »Allg. Best.« fordern für das Mittelschulexamen:

»Die Lehre von den entgegengesetzten Gröfsen. Rechnung mit Potenzen. Quadrat- und Kubikwurzel. Gleichungen des ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Arithmethische und geometrische Progressionen. Logarithmen.«

Ist das nicht bis auf den Zwischensatz »wo es erreichbar ist« ganz genau dasselbe? Und ähnlich ist's in allen andern Gegenständen, so dafs man sich unwillkürlich fragen mufs: »Warum ist denn nur das Mittelschulexamen eingerichtet worden?« Ich suche vergebens nach einer befriedigenden Antwort. Wenn im Jahre 1872 die Seminare noch nicht auf der Höhe der zu fordernden Leistungen standen und man den alten Lehrern Gelegenheit bieten wollte, das an ihnen Versäumte nachzuholen, so hätte das Examen einen ganz andern Namen und den Charakter einer temporären Einrichtung erhalten müssen. Jedenfalls übersteigt gegenwärtig das im Seminar vermittelte allgemeine Wissen und Können das in einer Mittelschule zu vermittelnde in genügendem Grade, so dafs zum erfolgreichen Unterrichte in Mittelschulen vom Lehrer ein besonderes Examen in allgemeinem Wissen nicht zu verlangen ist und das Mittelschulexamen, das überdies nicht einmal Neues fordern soll, unbedenklich aufgehoben werden könnte.

Man hat darauf hingewiesen, dafs bei der Mittelschullehrerprüfung ein verhältnismäfsig bedeutender Prozentsatz der Kandidaten strauchelt, und daraus gefolgert, dafs die Seminare doch wohl nicht das leisten, was jene fordert. Dieser Schlufs ist unberechtigt. Würden nicht auch viele Seminarabiturienten straucheln, wenn die Abgangsprüfung von fremden Seminarlehrern abgehalten würde? Sodann aber werden gerade beim Mittelschulexamen in durchaus zweck- und vorschriftswidriger Weise die Anforderungen über die gesetzlichen Grenzen hinaus nach der unfruchtbaren Seite des Detailwissens hin ausgedehnt und zwar mit solch individueller Willkür, dafs der Kandidat nicht auf alle Eventualitäten vorbereitet sein kann. Gewifs, in der Regel, ja, in den allermeisten Fällen besteht der Tüchtigere und unterliegt der Minderwertige, allein diese Tüchtigeren sind schon bei der ersten Lehrerprüfung und dort mit viel gröfserer Sicherheit entdeckt worden.

Hinfällig sind auch die Bedenken bezüglich des fremdsprachlichen Unterrichts. Im Vordergrunde steht das Französische, und Französisch ist obligatorischer Unterrichtsgegenstand in den meisten Seminaren. »Der Unterricht wird in drei Kursen

erteilt, welche von der übrigen Klasseneinteilung unabhängig zu bilden sind und in welche die Seminaristen je nach dem Mafse ihrer Vorbildung eintreten«, heifst es in den »Allg. Best.« Aber was dort geleistet wird, genügt nicht für einen rationellen Unterricht in Mittelschulen und höheren Töchterschulen, wird man entgegnen. Ich gebe zu, dafs es nicht genügt für eine Gestaltung des Unterrichts, wie ich sie mir denke und wie sie von anderer Seite auch schon gefordert ist. Ich halte daran fest, dafs das Kind in der Schule jede fremde Sprache so lernen mufs, wie es sie auf natürlichem Wege lernen würde, und das ist, wie es seine Muttersprache lernt: durch Ohr und Mund. Es schaut die Gegenstände, Thätigkeiten u. s. w., hört, wie sie genannt werden und spricht es nach. Das neue Wort verbindet sich direkt mit der Sachvorstellung. Erst wenn das Kind die fremde Sprache genügend mit dem Ohr und dem Munde beherrscht, dann lernt es sie lesen und schreiben und lernt ihre Gesetze und Regeln. Diese einzig naturgemäfse Methode aber, welche von seiten des Lehrers ein vollständiges Vertrautsein mit der fremden Sprache voraussetzt, hat bis jetzt in öffentliche deutsche Schulen noch keinen Eingang gefunden, und das eben ist ein Grund mit, weshalb den Lehrern das für sie notwendige Wissen und Können fehlt. Bei uns hält man starr an der Buchmethode fest, welche auf einem weiten und schwierigen Umwege, durch Auge und Hand (Lesen und Schreiben) zur Sprache führt, und nach dieser Buchmethode zu unterrichten, ist doch wahrhaftig keine Kunst. Heute dies Kapitel, morgen das Kapitel, heute Seite 20, morgen Seite 21, und genau so wie es im Buche steht; wer's nicht lernt, bleibt sitzen. So ist es doch nun einmal, und so ist's immer noch trotz alledem und alledem, und ein solcher Unterricht kann dem Volksschullehrer von heute ebenso unbedenklich übertragen werden wie dem geprüften Mittelschullehrer oder dem Akademiker, zumal jener vor seiner Aufnahme in das Seminar meist eine gehobene Schule besuchte, hier wenigstens vier Jahre französischen Unterricht hatte und dann im Seminar seine Kenntnisse noch drei Jahre lang erweiterte und vertiefte.

Im übrigen bemerke ich, dafs sich wohl in jedem Seminar einige junge Leute finden dürften — früher wenigstens war es so — welche die Reife für die Obersekunda oder die Prima einer neunklassigen höheren Schule erlangt, also eine allgemeine Vorbildung genossen haben, wie sie für unsern ganzen Stand gefordert wird. Das sollte anerkannt und sollte auch belohnt werden. Wenn Lehrer, welche neben guten Seminarzeugnissen solche Zeugnisse allgemeiner Bildung aufzuweisen haben, bei Besetzung der Stellen an gehobenen Schulen bevorzugt würden, dann würden immer mehr diesen Bildungsgang wählen und die nötigen Kräfte auch für den ersten englischen und ersten

lateinischen Unterricht zur Verfügung stehen. So würde die Entwickelung des Lehrerbildungswesens hineingeleitet werden in die Bahnen, welche allgemein als die zweckmäfsigsten anerkannt sind.

Ceterum censeo, das Mittelschulexamen kann abgeschafft werden; allein wenn es geschieht, dann mufs als Grund öffentlich anerkannt werden, dafs das allgemeine Wissen und Können des Lehrers für den Unterricht in Mittelschulen vollständig genügt. Das ist eine *conditio sine qua non,* und eine zweite Bedingung, dafs die Abschaffung des Mittelschulexamens nicht die erste Reformthat sei auf dem Gebiete des pädagogischen Prüfungswesens. Vorangehen mufs ihr die Reform des Rektorexamens. Jenes ist mehr oder weniger unnützer Ballast, der verderblich werden kann, dieses aber ist an sich verderblich, da es mit dem Wesen des Amtes disharmoniert und dem Staate nicht die Männer liefert, deren er für seine wichtigsten Schulämter bedarf. So, wie es ist, ist es weiter nicht als eine Copie des fachlichen Anhängsels der ersten Lehrerprüfung.

Die »Allg. Best.« schreiben den Seminaren für den Unterricht in der Pädagogik vor: »Das Wesentlichste aus der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Einführung in die Hauptwerke der Litteratur, vorzugsweise aus der Zeit nach der Reformation. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre unter Hinzunahme des Notwendigen aus der Logik und Psychologie. Die spezielle Methodik. Schulamt. Schulverwaltung«. Sodann soll der Seminarist nach § 11 der Lehrordnung mit »den beachtenswertesten resp. bewährtesten Lehr- und Veranschaulichungsmitteln« und nach § 12 mit den guten Volks- und Jugendschriften bekannt gemacht werden.

Und § 6 der Prüfungsordnung für Rektoren besagt: »Die mündliche Prüfung verbreitet sich über die Geschichte der Pädagogik, über das ganze Gebiet der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrem Zusammenhange mit der Psychologie, vorzüglich aber über spezielle Methodik, über Schulpraxis, über Lehrmittel, Volks- und Jugendschriften«.

Das ist nach meiner Auffassung wieder ganz dasselbe. So ist das ganze Lehrerprüfungswesen ein Drehen auf derselben Stelle. Es scheint, als seien die »Allg. Best.« nicht das Werk eines Mannes, sondern vieler Hände Werk, als habe jeder Teilverfasser isoliert gearbeitet und der Zusammensteller das Ganze nicht sorgfältig genug durchgesehen.

Wie ich das Rektoratsexamen gestaltet wissen möchte, habe ich bereits dargelegt und wiederhole nur noch, dafs die Auflösung des Rektoramtes in ein Volksschulrektorat und ein Mittelschulrektorat dem Wesen der Dinge nicht entspricht und darum unzulässig ist.

Wäre also gefragt: »Ist zum erfolgreichen Unterrichte an Mittelschulen ein besonderes Mittelschulexamen notwendig?« so würde ich die Frage kurz und bündig verneinen. Und wäre gefragt: »Ist das Rektorexamen reformbedürftig?« ich würde aus vollster Überzeugung »ja« antworten. Aber auf die Frage: »Ist zur erfolgreichen Leitung einer Volksschule die Ablegung des Mittelschulexamens vor dem Rektorexamen notwendig?« giebt es als Antwort weder ein bedingungsloses Ja noch ein bedingungsloses Nein, denn sie ist schief gestellt. Nach den bisherigen Verhandlungen zu urteilen, scheint man ja ob der falschen Fragestellung den Kern der Sache glücklicherweise nicht aus dem Auge zu verlieren. Was mich aber doch mit großer Besorgnis erfüllt hat, das ist die Verwechselung der Begriffe »allgemeine Bildung« und »wissenschaftliche Bildung« bei der Übertragung derselben auf unsern Stand. Da nennen Zeitungsartikel, die sich mit dieser Frage beschäftigen, das in der ersten Lehrerprüfung und im Mittelschulexamen geforderte allgemeine Wissen und Können ernsthaft die wissenschaftliche Bildung des Lehrers. Nein, des Lehrers eigenstes Thätigkeitsgebiet ist die Erziehungs- und Unterrichtskunst, deren grundlegende Wissenschaft die Psychologie ist. Soweit der Lehrer seine Kunst auf die Psychologie zu gründen vermag, ist er ein wissenschaftlich gebildeter Mann und seine Fachbildung eine wissenschaftliche. Der Lehrplan der Gymnasien und verwandter Schulen enthält keine Wissenschaften, sondern allgemeines Wissen und Können, denn diese Schulen sind eben allgemeine Bildungsanstalten, und allgemeines Wissen ist es auch, was der Lehrer an Geographie, Geschichte, Naturgeschichte usw. in sich hat und in sich haben soll, denn nicht Gelehrsamkeit soll er verbreiten, sondern rechte, wahre allgemeine Menschenbildung. Das möge man sich endlich auch dort einmal merken, wo man »wissenschaftliche Vorlesungen« für Volksschullehrer veranstaltet, und es »wissenschaftliche Vorlesung« nennt, wenn *mensa* dekliniert, *aimer* konjugiert und *flower* buchstabiert wird.

Coswig (Anhalt). H. Wigge.

Zweite Antwort.

Es gibt Fragen, die auf den ersten Blick so klar sind, daß keine Sophistik und keine Kunst der Rede sie vollständig zu verwirren und zu verdunkeln vermag. Zu diesen Fragen gehört diejenige, ob in dem § 3 des neuen »Entwurfs einer Prüfungsordnung für Rektoren«, der die Volksschulrektoren von der Ablegung der Mittelschulprüfung befreien will, ein Fortschritt oder ein Rückschritt enthalten sei.

Es ist ohne weiteres klar, daß damit entweder die Bildungsansprüche an den Volksschulrektor gegen die seitherige

Praxis erheblich herabgesetzt werden, oder dafs, wenn dies nicht der Fall sein soll, die neue Prüfung eine Vereinigung der seitherigen Mittelschul- und Rektoratsprüfung darstellt. Was letzteres bedeuten will, können uns die Kollegen aus Hessen verraten, die diese unglückliche Vereinigung längst haben und infolge dessen diese Prüfung so schwierig finden, dafs sich ihr nur wenige unterziehen. Auch diejenigen unter uns können darüber urteilen, die beide Examina abgelegt und die Teilung der Arbeitslast als eine grofse Wohlthat empfunden haben. Das Bewufstsein, kurz vorher in einer besonderen Prüfung die positiven Kenntnisse, »das Fachwissen«, nachgewiesen zu haben, gibt jedem bei seiner Vorbereitung zur Rektoratsprüfung eine Ruhe und ein Behagen, eine Neigung, sich in die hier auftauchenden vielfachen philosophischen und spekulativen Probleme sinnend zu vertiefen, die nimmer aufkommen können, wenn er noch auf eine Prüfung im Fachwissen gefafst sein mufs.

Es kommt hinzu, dafs durch die vorherige Ablegung der Mittelschulprüfung die Rektoratsprüfung notwendigerweise in ein reiferes Alter fällt, das über eine gröfsere Summe praktischer Erfahrung verfügt, und dafs dieses Alter an und für sich mit gröfserer Lust und Neigung an eine selbständige philosophische Behandlung der Erziehungsfragen herantritt.

Hierin aber sehe ich den wesentlichen Wert der Rektoratsprüfung, nicht in dem praktischen Kleinkram, nicht in der Kenntnis der zahlreichen Methoden und Methödchen und dem klassenmäfsigen Zuschnitt des Unterrichtsstoffes, noch weniger in der Kenntnis an und für sich recht wichtiger Gesetzes- und Ministerialbestimmungen. Und wo die Rektoratsprüfung in den Händen verständiger, wirklich pädagogisch hoch gebildeter Schulräte lag, da trug sie diesen Charakter philosophischer Vertiefung in wichtige Erziehungsprobleme stets. Wer darin eigenes Denken und geistige Reife nachwies, der hatte bestanden, *summa cum laude* sogar, wenn er auch an methodischer Fixigkeit hinter anderen zurückstand.

Diesen Charakter wird und mufs die Prüfung notwendig verlieren, wenn die Examinatoren Leuten gegenüber stehen, über deren Wissensumfang sie nur durch ein im Durchschnitt ein Jahrzehnt zurückliegendes Seminarzeugnis orientiert sind. Bei Examinatoren und Examinanden wird Ungewifsheit und Schwanken an die Stelle der seitherigen Ruhe und Sicherheit treten und der Ausgang des Examens von unberechenbaren Zwischenfällen abhängen. Ich führe als Beispiel an, dafs ein Examinand über Ziel und Methode eines Faches sich sehr befriedigend ausgesprochen habe und nun plötzlich auf eine eingeworfene Frage eine krasse Unkenntnis in der Materie selbst verrät. Hat er bestanden? oder hat er nicht bestanden?

Man glaube nicht, dafs das ein erkünsteltes Problem sei: ich spreche aus Erfahrung. Zahlreiche glänzende Vorträge über Ziel und Methode eines Gegenstandes, über dessen Geist und Gemüt bildende Wirkung, habe ich gehört, und wenn ich mich später mit dem Vortragenden in ein Gespräch über den Gegenstand einliefs, trat nicht selten die krasseste Unwissenheit über die Sache selbst zu Tage. Ja, unsere Schullitteratur leidet zum grofsen Teil an diesem Übelstand, doch will ich mich darauf nicht weiter einlassen; um so weniger, als ich leider glaube annehmen zu müssen, dafs an ein Aufrechthalten der seitherigen Bildungsansprüche an den Rektor nicht gedacht wird. Man glaubt offenbar, es sei nicht nötig, dafs der Rektor einer Volksschule, und sei sie auch sechsklassig, wenigstens in einigen wenigen Fächern ein gründliches Sachwissen habe, damit er mit den Männern dieser Fächer als ein wohlunterrichteter Gleicher verkehren könne. Die von zahlreichen Lehrerversammlungen genugsam charakterisierte Seminarbildung nebst einiger »pädagogischen Vertiefung« soll für den Volksschulrektor genügen!

Wer die Geschichte der Volksschule und ihrer Leitung kennt, der weifs, dafs eine derartige Auffassung von je her im Regiment gesessen hat. Es mufste deshalb manchen Kreisen wahrhaft wohl thun, als sie aus dem zu Hamburg gestellten Thema des Landesvereins Preufs. Volksschullehrer: »Ist zur erfolgreichen Leitung einer Volksschule die vorherige Ablegung des Mittelschullehrerexamens nötig« so deutlich eine alte, wohl bekannte Melodie herausklingen hörten. Denn dafs die Fragesteller eine verneinende Antwort erwarteten, liegt auf der Hand und ist vollends für den nicht zweifelhaft, der »die Stimmung« der Fragenden kennt.

Wie eine Rechtfertigung vor der Anklage klingt es, dafs sie ihrer neuen Ideal-Leitung das Epitheton »erfolgreich« beifügten. Sie wollten und wollen ja bei Leibe keine Schädigung der Schule. Sie wollen den Fortschritt, also mufs auch die neue Leitung »erfolgreich« sein. Und diesen »Erfolg« glauben sie nicht gefährdet, wenn der Leiter sachlich auf dem Seminarwissen sitzen geblieben ist und nur die zugehörige Theorie etwas, oder meinetwegen auch »beträchtlich«, vertieft hat.

Sie übersehen zweierlei: Einmal, dafs es sich nicht blofs um redende und schreibende, sondern in erster Linie um praktisch thätige Pädagogen handelt. Dafs es sich, um im Vergleich zu reden, nicht um die Bildung von Kunstkritikern, Ästhetikern und Theoretikern handelt, sondern um ausübende Maler, Bildhauer, Musiker etc. Gewifs, Kritik, Ästhetik, Theorie und Geschichte ihres Faches soll und darf diesen nicht fremd sein, aber damit schaffen sie kein Bild, keine Dichtung, keine Oper usw. Das praktische Können, die Beherrschung der technischen Schwierig-

keiten ist die erste Grundlage ihrer Berufsthätigkeit, und ohne diese nutzt sie alle Theorie nichts; sie sind im Praktischen unbrauchbar oder Pfuscher.

Nicht anders ist es mit dem Lehrer. Seinen Wissensstoff mufs er beherrschen, reiche positive Kenntnisse mufs er besitzen, sonst nutzt ihm seine Theorie wenig. Diese Kenntnisse aber sich jedesmal für die betreffende Stunde oder das betreffende Fach extra anzuschaffen, ist ein jämmerlicher Notbehelf, der die Kräfte des Lehrers früh aufreibt und die Schüler um zahlreichere Lerngelegenheiten betrügt, als der Pfuscher ahnt.

Das alles ist freilich kein Geheimnis und auch denen bekannt, die die Mittelschulprüfung bekämpfen. Aber sie verlassen sich dem gegenüber auf die Gewissenhaftigkeit, auf den Fortbildungstrieb des Lehrers und andere schöne Dinge, deren Vorhandensein wir gern anerkennen, die aber gewifs besser gedeihen, wenn sie nicht ganz sich selbst überlassen sind, sondern durch bestimmte Forderungen in feste Bahnen gewiesen werden.

Und dafs mit den Ansprüchen der Mittelschulprüfung weder etwas Überflüssiges noch gar etwas Schädliches gefordert wird, beweist wohl am besten die Thatsache, dafs die Opposition gegen sie nicht von denen ausgeht, die sie erfüllt haben und nun mit Entrüstung sehen, dafs sie ihre Zeit und Kraft verschwendet haben, sondern von denen, die sie nicht erfüllt, die die Prüfung nicht gemacht haben.

Das ist eine auffallende Erscheinung und setzt die Authentizität der erhobenen Anklagen von vornherein herab.

Aber diejenigen, die den »erfolgreichen Leiter« der Volksschule mit einem minimalen Wissensquantum konstruieren wollen, übersehen noch ein Zweites:

Der Volksschulrektor gröfserer Anstalten, die doch alle in gröfseren Orten zu finden sind, hat seine Aufgabe nicht erfüllt, wenn er seine Schule »geleitet«, seine Stundenpläne gemacht, die Pensen verteilt hat u. a. m. Er mufs unbedingt den gebildeten Mann repräsentieren und ohne Vorbehalt den gebildetsten Leuten des Ortes zugezählt werden. Wir sagen nicht, dafs er sich gesellschaftlich oder gar politisch, in Vereinen usw. hervorthun solle; aber er mufs ein Mann sein, auf dessen Urteil man Wert legt auch in Dingen, die nicht im engsten Sinne Schulfragen sind, er mufs in Achtung und Ansehen bei den gebildeten Kreisen stehen und als gleichwertig von ihnen angesehen werden. Damit erfüllt er für die Hebung der Volksschule und des Lehrerstandes eine Aufgabe, die kaum überschätzt werden kann. Aber das erreicht er nicht, wenn man bei aller Anerkennung seiner persönlichen Ehrenhaftigkeit über sein Wissen die Achseln zuckt.

Angesichts dieser Ansprüche, die wir unbedingt an einen Volksschulrektor stellen, ist es geradezu lächerlich, wenn man

behauptet, es sei ungereimt, von ihm die Lehrbefähigung für Mittelschulen und höhere Töchterschulen zu fordern. Wir behaupten im Gegenteil, dafs das nur ein Mindestmafs von Bildungsansprüchen ist, die man an ihn zu stellen hat.

Man wird vielleicht entrüstet einwenden: also der Lehrer gilt allgemein als nicht gebildet im höheren Sinn, er bedarf dieser Achtung, dieses Ansehens nicht? Wir erwidern, dafs wir dieses Bedürfnis völlig anerkennen und dieses Ansehen energisch für ihn fordern, dafs es aber leider so steht, dafs man dem Lehrer lediglich seines Amtes wegen noch diese Anerkennung in den Kreisen der Mehrzahl der Gebildeten versagt, bis er sie sich durch hundert Beweise seiner Tüchtigkeit mühsam persönlich errungen hat. Und ist ihm das gelungen, so rechnet man das seiner Person zur Ehre an, ohne darum auf den Stand weitgehende Rückschlüsse zu machen. Und darin nun sehen wir den Fortschritt für die Hebung der Volksschule und das Ansehen des Standes, dafs der aus dem Stande der Volksschullehrer hervorgegangene Volksschulrektor kraft seines Amtes schon als wissenschaftlich gebildeter Mann zu gelten hat; dafs man ihm auf Grund der von ihm zu erfüllenden geistigen Anforderungen diese Stellung von vornherein zuerkennt. Kommt es dahin, dafs das nicht der Fall ist, dafs man in ihm nur den »erfolgreichen Leiter einer Volksschule« sieht, so ist nicht nur das Amt des Rektors, woran ja an und für sich wenig läge, sondern die Volksschule selbst und der Stand der Volksschullehrer tief geschädigt. »Aus den Leuten ist nichts zu machen«, das würde das allgemeine Urteil sein.

Wie sehr man die wissenschaftliche Bildung über die pädagogische Fachbildung stellt, das sehen wir deutlich genug aus der Thatsache, dafs nicht etwa blofs die Regierungen theologische Schulinspektoren von jeher bevorzugt haben und bevorzugen, sondern dafs auch zahlreiche Stadtverwaltungen die gleichen Wege wandeln, wenn sie zu leitenden Stellungen unseres Arbeitsgebietes akademisch Gebildete berufen. Ob hier ein völliger Irrweg vorliegt oder nicht doch ein Körnchen Wahrheit in dieser verschiedenen Wertschätzung der verschiedenen Bildungsarten steckt, mag hier ununtersucht bleiben. Die Thatsache allein ist Beweis genug, dafs wir mit blofser Fachbildung nicht vorwärts kommen.

Ich widerstehe der Versuchung, die zahlreich erschienenen Artikel gegen die Mittelschulprüfung hier Revue passieren zu lassen. Das Arsenal der wirklich sachlichen Gründe ist dürftig ausgestattet. Viele, wie z. B. derjenige, dafs die »Allgem. Bestimmungen« besondere Prüfungen für Rektoren an Volksschulen überhaupt nicht vorgesehen hätten, sondern dafs dieselben erst später hinzugekommen seien, existieren für denjenigen nicht,

der dem Rektor die Aufgaben stellt, die wir soeben kurz gezeichnet haben.

Andere Autoren machen sich eine ideale Welt zurecht und operieren mit Dingen, die sein sollten und sein könnten, die leider aber bis jetzt noch nicht sind. Da müssen die zukünftige Reorganisation der Seminare, die künftigen pädagogischen Lehrstühle an den Universitäten und andere schöne Dinge herhalten, um die Überflüssigkeit, ja Schädlichkeit der Mittelschullehrerprüfung zu beweisen.

Am leichtesten machen es sich diejenigen, die gegen das »tote Fachwissen« zu Felde ziehen und eine »vertiefte Allgemeinbildung« oder gar »gröfseres Allgemeinwissen« verlangen. Dieser letzte Ausdruck redet Bände und zeigt die ganze Verschwommenheit und Phrasenhaftigkeit der »Bewegung«.

Aber den Vogel schiefst der Autor ab, der da schreibt: »Tritt der § 3 thatsächlich in Kraft, so wird jeder strebsame Lehrer nach abgelegter zweiter Prüfung sich mit Eifer dem Studium der Pädagogik widmen und sich dadurch für die Ausübung seines Berufes immer mehr ertüchtigen, sein Studium wird also der Schule zu gute kommen und segensreich wirken, selbst wenn er niemals Schulleiter werden sollte. Derjenige aber, welcher sich zur Mittelschulprüfung vorbereitet, wird viel Zeit auf das Studium der von ihm gewählten Fächer verwenden und, wie die Erfahrung lehrt, in der Zeit der Vorbereitung gar manchmal seine Schule etwas vernachlässigen müssen. Die seither geforderte Mittelschulprüfung hat, das ist nicht zu bestreiten, gar manchen abgeschreckt usw.«

Hier haben wir ein ganzes Bündel schöner Offenbarungen beisammen: Unreife des Urteils, ein bischen Unredlichkeit der Kampfesweise nebst einigem Anflug von Neid, und zuletzt das naive Geständnis, das Ding, Mittelschulprüfung genannt, sei zu schwer!

Ach, es ist eine häfsliche Einrichtung, dafs die Götter vor jeden Erfolg den Schweifs gestellt haben!

Wir nehmen Abschied von dem Thema, indem wir uns dahin zusammenfassen: Entweder sollen durch den Erlafs der Mittelschulprüfung die Bildungsansprüche an den Volksschulrektor verringert werden, und dann ist der Erlafs im höchsten Grad zu bedauern; oder die Ansprüche sollen im wesentlichen aufrecht erhalten werden, und dann ist es eine höchst unpraktische Einrichtung, das seither Getrennte zusammen zu legen.

Frankfurt a/M. E. Ries.

Rundschau.

Oktober 1896.

Der internationale Frauenkongreſs und die Volksschullehrerinnen. — Der 8. Verbandstag des deutschen Fröbelvereins. — Der erste deutsche Fortbildungsschultag und das Fortbildungsschulwesen in den deutschen Städten. — Die Herbstversammlungen der deutschen Lehrervereine. — Das schulpolitische Programm der national-sozialen Partei. — Das kommende Lehrerbesoldungsgesetz. — Die Gehaltsverbesserung der Beamten und die Lehrerwitwen. — L. W. Seyffarths Aufruf zur Gründung einer Pestalozzi-Stiftung.

Der Herbst hat wiederum seinen Einzug in die Lande gehalten, und wie alljährlich, so hat er uns auch heuer eine Fülle groſser und kleiner Versammlungen gebracht. Wenn der Wind über die Stoppelfelder weht und unsere gefiederten Sänger sich anschicken, ihre nordische Heimat mit dem sonnigen Süden zu vertauschen, dann greifen auch in den Gauen unseres Vaterlandes die Angehörigen der verschiedenen Berufsstände zum Wanderstabe, um in gröſseren Vereinigungen ihres Standes und ihr eigenes Wohl zu fördern.

Viel Aufsehen hat der internationale Frauenkongreſs erregt, der diesen Herbst acht Tage lang in Berlin seine Versammlungen abhielt. Aus aller Welt hatten sich die Frauen eingefunden, junge, alte und ganz alte, und wenn wieder einmal der Beweis erbracht werden sollte, daſs die Frauen reden können, so ist er glänzend geliefert worden. Wieder einmal, sagen wir, da man schon seit Evas Zeiten weiſs, daſs die Frauen guten Mundes sind. Wir müssen es uns versagen, auf alle Verhandlungen des Kongresses, die sich auf die Schule bezogen, einzugehen; zur Kennzeichnung der Bestrebungen mag es genügen, wenn wir die Forderungen festlegen, welche die Lehrerin Fräulein Mieſsner in Berlin im Anschluſs an ihren Vortrag über die deutsche Frau an der Volksschule im Namen der Volksschullehrerinnen aufstellte. Diese lauten:

Die Volksschullehrerinnen verlangen 1. dieselbe staatliche Fürsorge für ihre Ausbildung, wie für die der Lehrer, eine gleiche Ausbildung und Zulassung zu allen staatlichen Prüfungen, auch zu den Rektoratsprüfungen; 2. Mehranstellung von Lehrerinnen, so daſs die

Mädchenklassen zum gröfsten Teil und die gemischten Klassen zur Hälfte unter der Leitung von Lehrerinnen stehen; 3. dafs die Leitung von Mädchenschulen in die Hände von Lehrerinnen gelegt werde; 4. gleiche Rechte für gleiche Pflichten, vor allen Dingen gleiche Besoldung für gleiche Arbeit; 5. Sitz und Stimme in den Schulvorständen, Kommissionen und Deputationen; und 6. weibliche Schulinspektoren, zunächst für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten, der gegenwärtig noch von männlichen Schulinspektoren beaufsichtigt wird. Die Frau sei zur Erzieherin berufen, weil sie sich ihre sanften Sitten bewahrt hat, die der Mann im Kampf um das Dasein eingebüfst hat. (!) Nicht zu unterschätzen sei die soziale Bedeutung der Volksschullehrerinnen, die, zumeist aus den besseren Klassen stammend, durch ihre Stellung dazu berufen sind, versöhnend zwischen den verschiedenen einander feindlich gegenüberstehenden Schichten der Bevölkerung zu wirken.

Die Witzblätter sind natürlich bei der Hand mit ihren Glossen; allein die Thatsache wird kein ernster Beobachter leugnen, dafs die Frauenbewegung, wie diese Versammlung bewies, ein sehr wichtiges Kapitel ist, und wenn auch manche Forderungen über das vernünftige Ziel hinausgehen, so mufs doch namentlich mit dem Streben nach gröfserer Freiheit im Erwerb, in der Erlangung wissenschaftlicher Bildung als Zeichen der Zeit gerechnet werden. Freilich ist und bleibt es ein zweischneidiges Mittel, welches die Frauenrechtlerinnen anwenden. Je mehr es gelingt, die Frau mit dem Manne in Wettbewerb zu bringen, umsomehr dürfte sich die Zahl der Eheschliefsungen herabmindern, denn, wie die Erfahrung zeigt, werden dadurch die Erwerbsverhältnisse der Männer verschlechtert und damit auch die Möglichkeit zur Gründung eines Hausstandes verringert. Aber dafs die Frauen nicht mehr heiraten wollten, ist unseres Wissens auch nicht von einer einzigen Rednerin behauptet worden.

Noch immer entbehren die meisten deutschen Länder staatlicher Veranstaltungen zur Erziehung der vor- und nachschulpflichtigen Jugend. Um so dankenswerter ist es, dafs private Vereinigungen es sich angelegen sein lassen, diese Lücke auszufüllen. Für das vorschulpflichtige Alter wirkt schon seit Jahren der deutsche Fröbelverband in grofsem Segen. Sein diesjähriger Verbandstag fand in Berlin statt. Den ersten Vortrag hielt der 72jährige Pfarrer Bähring über: »Die Bedeutung Fröbels für die immer dringender werdende Nationalerziehung«. Der Vater des Redners war Pfarrer in Eichsfeld, das in der Nähe von Keilhau liegt, und stand in regem Verkehr mit Fröbel. Der Vortragende gehörte zu dem kleinen Kreise Fröbelscher Zöglinge. Das Referat enthielt eine grofse Menge persönlicher Erinnerungen aus dieser Zeit. Frau Dr. Goldschmidt-Leipzig beantwortete die Frage: »Inwiefern sind die Fröbelschen Erzieh-

ungsanstalten Schulen?« und wünschte namentlich die Angliederung des Kindergartens an die Schule und die Verbindung der Kindergärtnerinnen-Seminare mit den Lehrerinnen-Seminaren. Prof. Dr. Zimmer aus Herborn sprach über: »Lehrdiakonie«. Um den Kindergärtnerinnen, die gegenwärtig meistens nur in privaten Stellungen sich befinden, eine möglichst gesicherte Zukunft zu geben, empfahl der Redner, dafs die Kindergärtnerinnen auch für die Krankenpflege und zur Erteilung des Unterrichts in der Hauswirtschaft und in den weiblichen Handarbeiten befähigt würden. Am zweiten Versammlungstage kam ein Vortrag von Fräulein Eleonore Heerwart-Eisenach über: »Die Ausbildung von Lehrerinnen an Kindergärtnerinnen-Seminaren« zur Verhandlung. Sie forderte, dafs mit den Kindergärtnerinnen-Seminaren, an denen ein zweijähriger Kursus besteht, besondere Kurse von einjähriger Dauer zur Ausbildung solcher Lehrerinnen verbunden würden. Prof. Pappenheim hielt alsdann einen Vortrag: »Zum Verständnis Fröbels«, in dem er die in den Schriften Fröbels niedergelegten Gedanken, die sich nur mit der Erziehung des Kindes bis zu seinem Eintritt in die Schule beschäftigen, als einen Torso bezeichnet, der zu seiner Verwertung für die späteren Stufen des Unterrichts und der Erziehung einer weitern Ausbildung, namentlich auch durch die Mitarbeit der Lehrerschaft, bedürfe. Den letzten Punkt der Tagesordnung bildete ein Vortrag des Lehrers Otto Janke-Berlin über das Thema: »Kindergarten und Schule«. Schon durch die ganzen Verhandlungen hatte sich als roter Faden der Gedanke gezogen, wie der Kindergarten mit der Schule in organische Verbindung gesetzt werden könne. Der Redner bezeichnete als das zu erstrebende ideale Ziel: Der Kindergarten mufs eine allgemeine Einrichtung werden; die Schule mufs sich dann an den Kindergarten organisch anschliefsen, auf ihm weiterbauen und die Fröbelschen Grundgedanken auch auf den spätern Stufen verwerten. Doch kann die Schule auch jetzt den Forderungen der Fröbelschen Pädagogik entsprechen, wenn sie die kindliche Natur, insbesondere die Triebe nach sinnlicher Anschauung, nach Bewegung und nach Thätigkeit, besser als bisher berücksichtigt, wenn sie namentlich die Beschäftigungsmittel des Kindergartens im Unterricht verwendet, und wenn sie für die erste Schulzeit die Lehrziele beschränkt, die Stundenzahl vermindert und die hohe Klassenfrequenz herabsetzt. Damit der Kindergarten die Schule unterstütze, mufs er für die Erwerbung eines richtigen, brauchbaren und reichen Vorstellungskreises, für die Konzentration seiner Bildungsmittel um bestimmte Mittelpunkte und für die mafsvolle Beschränkung in den Aufgaben der einzelnen Bildungsmittel Sorge tragen.

Während der Fröbelverband schon auf acht Verbandstage zurückblicken kann, haben die Freunde der Fortbildungsschule

in diesem Jahre zum ersten Male gemeinsam beraten. Der erste deutsche Fortbildungstag, eine Schöpfung des unermüdlichen Schuldirektors O. Pache, tagte am 21. September in Leipzig. Das Hauptthema bildeten Vorträge des Abgeordneten v. Schenckendorff als Referenten und Schulrats Polack als Korreferenten über die Notwendigkeit der allgemeinsten Ausbreitung des Fortbildungsschulwesens in Stadt und Land. Nach langen, in allen wesentlichen Punkten zustimmenden Debatten wurden die nachfolgenden Beschlüsse, welche den Gedankengang der Referate wiedergeben, einstimmig angenommen:

1. Die wirtschaftliche, politische und soziale Entwickelung unserer Zeit erfordert einen Ausbau unseres nationalen Erziehungswesens nach der Richtung der Fortbildungsschulen, die sich organisch an die Volksschulen anzulehen hat. Die Fortbildungsschule mufs daher den ein reiferes Verständnis voraussetzenden von der Volksschule nicht zu bewältigenden Lehrstoff aufnehmen, der aus der Entwickelung des öffentlichen Lebens in Reich, Staat, Gemeinde und Volkswirtschaft sich herausgebildet hat; sie mufs den jungen Menschen beruflich möglichst vorbilden und erziehlich auf ihn einwirken, besonders auch nach der Richtung der Achtung vor Gesetz, Ordnung und Sitte. 2. Die Fortbildungsschule mufs in ihrem Endziel eine solche mit verbindlichem Besuche sein. Doch werden alle Bestrebungen, welche das Fortbildungsschulwesen nach der genannten Richtung vorerst auch auf dem freiwilligen Wege fördern, dem Verbande willkommen sein. 3. Der Verband wird aufgefordert, für diese Ideen im Volke zu wirken, das Fortbildungsschulwesen pädagogisch nach den Forderungen der Zeit weiter auszubauen und endlich auch der Frage der Ausbildung von Fortbildungsschullehrern in besonderen Kursen näher zu treten.

Im Anschlufs an diesen Bericht wird den Lesern die nachfolgende interessante Übersicht über das Fortbildungsschulwesen in den deutschen Städten mit mehr als 50000 Einwohnern willkommen sein, die wir dem neuesten Jahrgange des »Jahrbuches deutscher Städte« entnehmen. Aus dieser Übersicht ergiebt sich, dafs der Besuch der Fortbildungsanstalten in den Grofsstädten recht verschieden ist. Die gröfste Schülerzahl weisen die Städte mit Fortbildungsschulzwang auf. So hatte München im Winter 1894 bis 1895 14202, Nürnberg 5438, Augsburg 1963, Leipzig 6799, Dresden 5966, Chemnitz 3778, Mannheim 2046, Lübeck 1880 Fortbildungsschüler. In Preufsen haben von den grofsen Städten nur Königsberg, Posen, Danzig, Frankfurt a. O., Hannover, Erfurt und Bochum obligatorische Fortbildungsschulen. Der Schulzwang ist aber noch in keiner dieser Städte in derselben Ausdehnung durchgeführt, wie in Bayern und Sachsen. Deswegen ist die Schülerzahl verhältnismäfsig niedrig. Königsberg hat 807, Danzig 1230, Posen 593,

Frankfurt a. O. 897, Hannover 2808, Erfurt 939 und Bochum ca. 1100 Fortbildungsschüler bezw. Schülerinnen. Weiter fortgeschritten ist die Fortbildungsschule in einigen preufsischen Städten ohne Schulzwang. So hatte Wiesbaden 1139, Kiel 1531, Essen 1361, Aachen 1297, Altona 1231 und Frankfurt a. M. 1831 Fortbildungsschüler. Die Berliner Fortbildungsanstalten haben zusammen etwa 20000 Schüler und Schülerinnen, die Breslauer rund 3000, während die Hamburger allgemeine Gewerbeschule 4140 Schüler zählt. Gegenüber der grofsen Zahl der jungen Leute, für welche der Fortbildungsunterricht recht notwendig erscheint, sind diese Zahlen recht winzig. Beschränkt man sich nur auf das männliche Geschlecht, so ergeben sich in Berlin 60000, in Hamburg 20000, in Leipzig und München 15000, in Breslau 14000, in Köln 12000, in Magdeburg, Frankfurt a. M. und Hannover 8000, in Königsberg und Düsseldorf 7000, in Altona 6000, in Charlottenburg, Danzig, Barmen und Elberfeld 5000 junge Leute, für welche der Fortbildungsunterricht notwendig erscheint. Diese Zahlen lassen erkennen, wie weit man auch in den grofsen Städten noch vom Ziele entfernt ist. Die Zahl der Fortbildungsschülerinnen ist mit Ausnahme der bayerischen und badischen Städte, wo für beide Geschlechter derselbe Fortbildungsschulzwang besteht, überall gering. Die Unterrichtszeit hat neuerdings mehrfach eine Änderung dahin erfahren, dafs man von den späten Abendstunden und dem Sonntagsunterricht abgegangen ist und besser gelegene Stunden angesetzt hat. Eine erfreuliche Erscheinung ist es, dafs die Zahl der Gehülfen und der über 18 Jahre alten Schüler überall beträchtlich ist; in Hamburg z. B. betragen die letzteren 25 pCt. Daneben ist es bemerkenswert, dafs in den Städten mit Fortbildungsschulzwang ein beträchtlicher Teil der Schüler weiterführende freiwillige Schulen besucht. Von der Einführung des Schulzwanges darf deshalb ein Rückgang der bestehenden freiwilligen Schulen nicht befürchtet werden.

Im Wetteifer mit den Freunden der Volksbildung aus allen Ständen haben auch die berufenen Bildner des Volkes, die Volksschullehrer, diesen Herbst in mehreren Versammlungen der Schule Wohl beraten. In Schlesien, Posen, Pommern, Brandenburg, Sachsen, Hessen, ferner in Thüringen, Anhalt und Braunschweig tagten die Hauptversammlungen der Lehrerverbände; unter diesen konnten die Verbände von Sachsen, Brandenburg, Posen und Schlesien Jubiläumsfeiern veranstalten, da sie auf eine 25 jährige Vereinsarbeit zurückschauen. Auf der Brandenburgischen Provinzial-Lehrerversammlung hielt Lahn-Stolpe die Festrede, Berndt-Friedeberg sprach über »Die Volksschule im Kampfe gegen die fehlerhafte Erziehung unserer Zeit« und Krüger-Forst über »Die Volksunterhaltungsabende

und die Stellung der Lehrer dazu«. Die Allgemeine Schlesische Lehrerversammlung wurde durch eine Festrede von Golisch-Breslau eingeleitet; M. Bartsch-Breslau hielt einen Vortrag über »Sozialpädagogik«. Die Posener Provinzial-Lehrerversammlung hörte Vorträge von Richter-Posen über »Pestalozzis Wirken für Volksbildung und Volkswohlfahrt«, von Tews-Berlin über »die Stellung des Lehrers zu den Hauptfragen des öffentlichen Lebens« und von Westphal-Bromberg über »die neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts«. Die Pommersche Lehrerversammlung leitetete Judt-Jarmen mit einer Festrede »Zum Gedächtnis Pestalozzis« ein; Steinka-Stolp sprach über das Vereinsthema: »Es i . zu untersuchen, ob und in welchem Umfange der religiöse Lehrstoff nach Auswahl und Anordnung einer Revision bedarf?«; am zweiten Tage behandelte Buchholz-Stettin das Thema: »Die landwirtschaftliche und gewerbliche Kinderarbeit«. Die Jahresversammlung des Hessischen Volksschullehrervereins erfreute Pfalzgraf-Kassel durch einen Vortrag über das Thema: »Ist der Vorwurf berechtigt, dafs die Volksschule unter zu starker Betonung der Verstandesbildung mehr Belehrung als Erziehung bietet?« und Betting-Kassel durch seinen Vortrag über »Volkskunde, Volksschule und Volksschullehrer«. Die Sächsische Provinzial-Lehrerversammlung zeichnete sich sowohl durch die auftretenden Redner, als auch durch die Wahl der Themas aus: am ersten Tage A. Schröder-Magdeburg »Rückblick auf das 25 jährige Bestehen des Verbandes«, Dr. Schmeil-Magdeburg »Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts«; am zweiten Tage Polack-Worbis »Pestalozzis Erbe«, Reifsmann-Magdeburg »Ist zur erfolgreichen Leitung einer Volksschule die Ablegung der Mittelschullehrerprüfung vor dem Rektorexamen nötig oder nicht?« (Die Frage wurde verneint). Auf der Thüringer Lehrerversammlung sprachen am ersten Tage Dr. Keferstein-Jena über »Schule und Leben«, Troll-Gera über »die Organisation mehrklassiger Schulen« und Wagner-Apolda über »den Schwachsinn und seine pädagogische Bedeutung«; am zweiten Tage Höhn-Schmölln über »die Reform des Lehrplans für die Volksschule« und Thieme-Bernburg über »die Heimat als Mittelpunkt des Unterrichts in der Fortbildungsschule«. Die Braunschweigische Lehrerversammlung hörte am ersten Tage Vorträge von Heege-Braunschweig über »die Teilnahme des Lehrers an der Schulverwaltung« und von Ölmann-Bevern über die Frage: »Sollen die Kreisvereine als organische Glieder des Landeslehrervereins beibehalten werden? (Die Entscheidung wurde vertagt). Am zweiten Tage sprach Lehrer Bebenroth-Varle über das Thema: »Welche Stoffe sind nach den Forderungen der Gegenwart dem

Lehrplan der Volksschule hinzuzufügen bezw. aus demselben zu entfernen? Auf der Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrervereins hielt Schmidt-Raguhn eine »Gedächtnisrede auf Pestalozzi«; Green-Bernburg sprach über »Schulwanderungen« und Schneider-Bernburg über »die realistische Grundlage der ethischen Fächer«. Wir zweifeln nicht daran, dafs aus diesen Versammlungen reiche Segensströme bis in die entlegensten Schulen unseres Vaterlandes geflossen sind.

Wo neue Geistesströmungen auftauchen, da sind es in erster Linie die Volksschullehrer, um deren Gunst man sich bemüht. So haben wir es bei Prof. Lehmann-Hohenberg erlebt, so zeigt es sich auch wieder bei Pfarrer Naumann, dem Begründer der jüngsten politischen Partei, der national-sozialen. In der Probenummer der neu gegründeten Zeitung dieser Partei »Die Zeit« hat der bekannte christlich-soziale Führer, Pfarrer Jul. Werner in Beckendorf, das schulpolitische Programm der national-sozialen Partei entworfen. Bei dem regen Interesse, das in Lehrerkreisen gerade dieser Partei entgegengebracht wird, können wir nicht umhin, dasselbe hier wiederzugeben, soweit es sich über die Stellung der Schule zu Kirche, Staat, Haus und Gemeinde ausspricht. Pfarrer Werner schreibt:

»Wir halten die rechte Schulorganisation für eine dringende und wichtige Aufgabe. Die Schule ist in der Gegenwart vornehmlich eine Anstalt des Staates; aber wir setzen dabei voraus, dafs der Staat auch den an der Schule teilhabenden Lebensfaktoren wie Kirche, Elternhaus und Gemeinde gebührende Rechnung trägt. Dies geschieht durch eine passende Neuordnung der bestehenden Verbindungen. So meinen wir, dafs z. B. Schule und Kirche, welche ergänzungsbedürftig und ergänzungsfähig, aufeinander angewiesen sind, in ein besseres Verhältnis zu einander treten müssen. Von lokalen Katzbalgereien zwischen Lehrern und Pastoren, wie sie hie und da vorkommen und gewifs mehr in menschlichen Schwächen auf einer oder beiden Seiten ihren Grund haben, reden wir nicht. Aber etwas anderes ist es doch, ob nicht, wie die Dinge nun einmal liegen, die gegenwärtige Verbindung von Kirche und Schule, wie sie in der sog. geistlichen Schulinspektion zum Ausdruck kommt, das gute Verhältnis nicht vielfach unnötig erschwert. Aus vielen Gründen, die wir heute nicht einzeln entwickeln wollen, fordern wir die fachliche Schulaufsicht durch besondere Schulbeamte. Diesem Ziele werden wir nachstreben; nicht durch eine leidenschaftliche Agitation, die nur verbitternd wirkt und nur auf der Gegenseite reaktionäre Gelüste wachruft oder sie gar dem Scheine nach rechtfertigt, sondern durch planmäfsige Beeinflussung der öffentlichen Meinung und der Gesetzgebung. Die berechtigte Einwirkung der Kirche, namentlich in Sachen der religiösen Erziehung, sowie auch die Rechte des Elternhauses kommen am besten auf dem Wege der Verwaltung zum Aus-

druck. In einem richtig zusammengesetzten Schulvorstand, in dem der Lehrer nicht fehlen darf, wird auch Kirche, Haus und Gemeinde schon ihre gerechte und ausreichende Vertretung finden. Je mehr derartige Anschauungen sich ausbreiten, klären und befestigen, um so mehr steht zu hoffen, dafs der leidenschaftliche Ton, der auf früheren Lehrerversammlungen herrschte und oft, selbst zum Leidwesen vieler anwesenden und nicht anwesenden Lehrer, über ein besonnenes Ziel hinausschofs, sich mäfsigen wird. Was die wirtschaftlichen und socialen Forderungen des Lehrerstandes angeht, so werden wir die Bestrebungen des Ministers Bosse, der Lehrerwelt zu einer auskömmlichen standesgemäfsen Existenz zu verhelfen, furchtlos und energisch unterstützen. Zustände wie die, dafs 80 Prozent aller Lehrer ein Gehalt unter 1800 Mark beziehen, sind unerträglich. Den Lehrerstand hat man bisher einerseits mit unverbindlichen Redensarten aus politischem Wahlinteresse umschmeichelt und dann wieder in brutaler Weise geringschätzig behandelt. Konservative, Nationalliberale und Freisinn teilen sich gemeinsam in dies Vorgehen. Daher kommt es, dafs viele unserer Lehrer aufser ihrer Fachzeitung keine parteipolitische Zeitung, sondern meist eine angeblich oder eine wirklich unparteiische Zeitung lesen. In dieser Thatsache spricht sich die richtige Erkenntnis aus, dafs die alten Parteien alle es an dem wahren und aufrichtigen Interesse für den Lehrerstand in dieser oder jener Weise haben fehlen lassen. Allein die Neigung für die unpolitischen Zeitungen hat auch ihre Gefahren, ist auf jeden Fall nur so lange berechtigt, als es an einer Partei und Zeitung gefehlt hat, welche die Socialreform unter ausdrücklicher Berücksichtigung der notleidenden und aufstrebenden Stände vertreten hat. Wir bitten die Lehrerwelt, die Bestrebungen der neuen Partei des nationalen Socialismus auf christlicher Grundlage vorurteilsfrei zu prüfen, bezw. im eigenen Interesse und dem der Gesamtheit zu fördern«.

Wir stehen nach den Erfahrungen der letzten Jahre allen politischen Neugründungen und so auch dieser etwas skeptisch gegenüber. Gewifs die Begeisterung ihrer Führer ist ehrlich; aber wir fürchten, dafs sie in kurzer Zeit nur ein Gewirr aufdringlicher Fragezeichen vor sich sehen werden, die durch den Anruf: »Lafst uns mit leuchtenden Augen in die Zukunft sehen«, nicht zu beseitigen sein werden. Ihr Idealismus gleicht einigermafsen dem Papierdrachen, den unsere braven Jungen auf der Wiese steigen lassen und der abends, mit einem Laternchen versehen, sich ausnimmt wie ein schöner grofser Stern oder wie ein flackerndes Meteor; aber leicht, gar leicht geht er in Flammen auf, und den Jungen bleibt nichts in der Hand als die dürre abgesengte Schnur. Hat nicht auch die »Gesellschaft für ethische Kultur« in ihren Aufrufsblättern vor zwei Jahren ähnliche Töne angeschlagen wie Pfarrer Naumann; hat sie nicht auch geglaubt, alle Welt warte nur auf ein Zeichen und werde mit Jauchzen

und Spielen unter dem Banner hochfliegender idealer Gedanken den Lindwurm der socialen Fragen besiegen. Nun, wir werden ja sehen. Bringt es diese neue Gründung fertig, durch ihr Wirken neue grofse, ideale Gedanken in den Tageskampf zu werfen; erweisen ihre Anhänger sich als ehrliche Freunde der Lehrer — gut, so werden sie uns als Kämpfer willkommen sein, und an der Unterstützung der Lehrerwelt wird es dann nicht fehlen.

Ehrliche Freunde werden wir schon in der nächsten Zeit sehr nötig haben. Es geht auf den Winter zu, und das Schicksal des Lehrerbesoldungsgesetzes mufs sich nun bald entscheiden. Ein Sorgenstein ist der preufsischen Lehrerschaft vom Herzen genommen: während es im Spätsommer hiefs, dafs der Landtag erst im Januar zusammentreten würde, wird er nun doch auf den 20. November einberufen werden. Damit ist wenigstens die Möglichkeit gegeben, dafs die Gehaltsaufbesserungen zum 1. April n. J. durchgeführt werden und die Lehrer nicht noch ein Jahr zu warten brauchen. Bangen Herzens aber fragen die preufsischen Lehrer, auf welche Grundlage die Regierung das Gesetz zu stellen gedenkt. Die letzte Vorlage ist bekanntlich, wenn auch nicht allein, so doch zu einem guten Teil daran gescheitert, dafs die grofsen und gröfseren Städte sich durch die Steigerung der Stellenbeiträge benachteiligt und in der Einordnung in die Bezirkszulagekassen neben einer weiteren finanziellen Belastung eine empfindliche Einschränkung der kommunalen Selbstverwaltung auf dem Gebiete der Volksschule sahen. Kommt die Regierung nun nach dieser Seite hin den Städten entgegen, so liegt die Befürchtung nahe, dafs sie aus des Charybdis des Widerstandes der im Herrenhause einflufsreichen Städte in die Scylla des Widerspruches der Mehrheit des Abgeordnetenhauses treibt. Die »mittlere Linie« zu finden, auf der sich die beiden bisher noch entgegengesetzten Auffassungen vereinigen lassen, wird nicht leicht sein. Und dann erhebt sich die weitere bange Frage: Was wird die Vorlage den Lehrern bringen? Sie haben das verflossene Lehrerbesoldungsgesetz befürwortet trotz seiner kläglichen Gehaltssätze; sie glaubten Dr. Miquel, dafs die ungünstige Finanzlage des Staates eine Erhöhung der Zuschüsse nicht ermögliche. Nun haben wir aber in der Zwischenzeit erfahren, dafs diese geradezu glänzend ist. 20—28 Mill. Mark will der sonst doch so sparsame Finanzminister zu einer allgemeinen Beamten-Aufbesserung hingeben. Die Gehälter der Subalternbeamten der verschiedenen Verwaltungen, die jetzt gewöhnlich da anfangen, wo im allgemeinen das Lehrergehalt aufhört, sollen nach den Zahlen, die teilweise bereits veröffentlicht sind, recht hübsche Aufbesserungen erfahren (300—600 M.), die wir den Herren von Herzen gönnen, denn brauchen kann's gewifs ein jeder. Auch die Geistlichen und

die höheren Beamten gehen keineswegs leer aus, obwohl der Notstand in diesen Kreisen wohl noch nicht allzu grofs sein mag. Was aber dem einen recht ist, sollte dem andern billig sein. Unter diesen Umständen lassen sich unmöglich die Sätze der verflossenen Vorlage aufrecht erhalten. Als einen Teil der grofsen Besoldungsregelung der Beamtenschaft müssen wir eine Gesetzesvorlage erwarten, die wenigstens annähernd die alte Forderung der Lehrerschaft erfüllt: den Subalternbeamten I. Klasse (allerdings ein Begriff, der nicht ganz feststeht) gleich besoldet zu werden! Unsere Hoffnungen sind freilich gering. Wie verlautet, enthält der neue Gesetzentwurf die Gehaltssätze des alten, und wir glauben auch nicht, dafs die Deputation, durch welche der geschäftsführende Ausschufs des Landesvereins preufsischer Volksschullehrer bei dem Kultus- und Finanzminister vorstellig werden will, daran viel ändern wird. Noch geringer ist unser Vertrauen zu den politischen Parteien. Wir fürchten, dafs die Landtagsverhandlungen das harte Urteil, das die »Zeit« in dem oben mitgetheilten Artikel über die Stellung der politischen Parteien zu den Lehrern fällt, nur bestätigen werden. Die Sturmvögel sind schon geflogen. Bezeichnet doch die »Post« die Wünsche der Lehrerwelt nach annähernder Gleichstellung mit den Subalternbeamten für — »frivol!« Nach ihrem politischen Lexikon wird es also wohl stimmen, wenn der Lehrerstand mit seinen Gehaltssätzen in die letzten Reihen der Unterbeamten verwiesen wird. Der Lehrer steht ja noch nicht am allerletzten Ende! Wir aber möchten der »Post« doch zur Beherzigung ins Album schreiben den Spruch:

»Man kann im Wünschen sich vergessen,
Man wünschet leicht im Überflufs;
Wir aber wünschen nicht vermessen,
Wir wünschen, was man wünschen mufs:
Denn soll der Mensch im Leibe leben,
So brauchet er sein täglich Brot,
Und soll er sich zum Geist erheben,
So thut ihm seine Freiheit not!«

Und nun noch eins, das uns sehr am Herzen liegt! Die, welche sich bei der allgemeinen Gehaltsverbesserung übergangen oder zurückgesetzt glauben, werden sich schon melden. Mit Recht aber fragt die »Deutsche Warte«: Wer denkt an die Stummen unter den Vergessenen, an die Volksschullehrerwitwen? Eine Lehrerwitwe bezieht 250 M. Pension, macht täglich 66½ Pfg. Nun, ihr Jubelnden und ihr Murrenden, wie steht's mit eurem Gerechtigkeitssinn? 66½ Pfg. täglich! Nur eine einzige Million von den 20 Millionen und den armen Witwen ist geholfen! Grofse statistische Vorarbeiten — eine beliebte Ausrede — sind nicht nötig, um die Anzahl der Volks-

schullehrerwitwen festzustellen, jede Bezirksregierung kennt ganz genau die Anzahl der Witwen ihres Bezirks. Welche politische Partei nimmt sich der wirklich Elenden an? Wer tritt für sie ein? Dankbar gesegnet sei jedes Wort, das in diesem Samariterdienste in die Gewissen der mafsgebenden Personen und Körperschaften hineingerufen wird!

Schliefslich möchten wir noch eine Anregung des verdienten Pestalozzi-Forschers L. W. Seyffarth in weitere Kreise tragen. Wie zu der Herausgabe der Werke des Comenius, Luthers, Kants, Herders usw. sich viele Kräfte vereinigt haben, so wünscht Seyffarth auch für Pestalozzi eine solche Vereinigung, die unter dem Namen einer »Pestalozzi-Stiftung« ins Leben treten könnte. Ihr Zweck müfste sein, weitere Forschungen über das Leben und Wirken Pestalozzis anzustellen, seine Gehilfen und Schüler und deren Wirksamkeit ans Licht zu ziehen, auch die Fortentwickelung und Realisierung seiner Ideen auf sozialem, wie auf pädagogischem Gebiete zur Darstellung zu bringen, vor allen Dingen aber seine eigenen Schriften, wozu auch viele seiner Briefe gehören, in einer möglichst korrekten und umfassenden Ausgabe herauszugeben. Seyffarth glaubt, dafs, wenn vielleicht der deutsche Lehrerverein, der damit etwa eine besondere Kommission beauftragte, die Sache in die Hand nähme, so könnte etwas Grofses, vielleicht Gröfseres noch, als jetzt in Aussicht genommen ist, geschaffen werden. Jedenfalls ist der Gedanke einer ernsten Erwägung wert. Es wäre schön, wenn das zu Ende gehende Pestalozzi-Jubeljahr auch diese Frucht noch zeitigen könnte!

Neuere Aufsätze aus der Fachpresse.

Von **C. Ziegler** in Eichen bei Hanau.

(Schlufs.)

II.

Auf dem Gebiete des Religionsunterrichts herrscht zur Zeit eine lebhafte Reformströmung. Die Fachpresse spiegelt sie getreulich wieder, auch hier stehen die Tagesfragen im Vordergrunde. Die Schulbibel, das alte Testament, das Leben Jesu, der Katechismus, das sind die Zielpunkte der Arbeit. Den Gesichtswinkel, unter dem sie sich vollziehen soll, beleuchtet Schmarje in seiner Beantwortung der Frage: »Was ist die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Gegenwart?« (Hamb. Schulztg. 1). »Unsere Aufgabe«, sagt er dort, »besteht nicht in der Übermittelung von Religionskenntnissen, sondern in der Pflanzung und Pflege der Religion selbst. Die Anlage zur Religiosität ist dem Menschen angeboren; sie ist seine beste und für die rechte Lebensführung und Lebensvollendung die allerwichtigste Anlage. Es gilt, sie zu einem kräftigen Lebensprinzip zu entwickeln. Können wir dieser Forderung nach unserer Überzeugung mit den uns von der Kirche dargereichten Formen und Mitteln nicht oder nur halb genügen, so sind wir damit keineswegs der Verpflichtung überhoben, denn wir sind ja nicht Mietlinge im Amte, um korrekte Ansichten vorzutragen, sondern Arbeiter im Weinberge unseres Gottes und ihm vor unserm Gewissen verantwortlich für das, was wir in Erfüllung unserer Pflicht thun oder nicht thun. Er wird die Früchte aus unserer Hand fordern. Von einem Abfinden in der Weise, dafs wir äufserlich den kirchlichen Forderungen genügen und innerlich uns doch sagen, dafs wir es ganz anders hätten machen müssen, darf bei ehrlichen und wahrhaftigen Lehrern nicht die Rede sein. Also müssen wir das Recht für uns in Anspruch nehmen, aus Gründen, die in der Natur der Sache selbst liegen, von dem abzuweichen, was die Kirche als Satzung aufgestellt hat«.

Zur Schulbibelfrage liegt eine ganze Anzahl von Arbeiten vor, da aber von den eine Schulbibel fordernden Abhandlungen keine über die von Dr. Dix in den »N. B.« veröffentlichte hinausgeht, können

wir uns ein näheres Eingehen darauf ersparen; hinweisen aber müssen wir auf den Artikel »Keine Schulbibel« (Sächs. Schulztg. 45, 46). Der ungenannte Verfasser stellt folgende Sätze auf: Die vorgebrachten Gründe sprechen nicht für eine Schulbibel, sondern beweisen nur die Notwendigkeit einer ausführlichen biblischen Geschichte, die es ermöglicht, den Gebrauch des A. Testamentes zu beschränken. Auch die Schulbibel ist kein eigentliches Schulbuch, denn wider sie gelten dieselben Einwände, die gegen die Vollbibel gerichtet werden, mit der einzigen Ausnahme, dafs manche Stellen, die geschlechtliche Verhältnisse berühren, gemildert oder gestrichen worden sind. In dem Verlangen nach einer Schulbibel liegen grofse Inkonsequenzen; denn andere Schulbücher enthalten auch zu viel und zum teil zu schwierigen Stoff; in anderen Unterrichtsfächern müssen wir den Kindern ganz dieselben Schilderungen bieten von der Entfaltung der Sünde, wie wir sie in der Bibel finden. Wenn aber der Gebrauch der ganzen Bibel auch unbedenklich erscheint, so ist doch nichts dagegen einzuwenden, wenn als Schulbuch unter Umständen jahrelang nur ein Neues Testament mit den Psalmen benutzt wird. — Über das Bibellesen handelt Mischke in seiner Arbeit »Der Lehrplan für das Bibellesen in Volks-, Mittel- und höheren Mädchen-Schulen« (Bl. f. d. Schulpr. 20, 21). Mischke stellt folgende Grundsätze auf: Das Bibellesen hat sich vorwiegend auf Lehrabschnitte zu beschränken, die auf der Oberstufe zu lesen sind. Die Geschichte des Reiches Gottes und das Bibellesen müssen ein Fach bilden und zwar ist der Lesestoff dem Geschichtsgange nach historischem Prinzip anzugliedern. Sachlicher Anschlufs kann nur beim Katechismus stattfinden, sofern es sich darum handelt, einzelne Katechismusstücke durch Bibelabschnitte zu vertiefen. — Auf einen in der Regel unterschätzten Zweig des Bibellesens lenkt nachdrücklich die Aufmerksamkeit eine Abhandlung von Lichtenfeld: »Zur Behandlung der Perikopen in der Volksschule« (Päd. Bl. 6). Die Perikopenbehandlung ist für den Verfasser der bedeutungsvollste Teil des Bibellesens und vorzüglich geeignet, das Verständnis der neutestamentlichen Lebensbilder und Lebensstücke zu fördern, in den Geist der Schrift einzuführen und das Interesse für das kirchliche Leben zu entwickeln. Nur mufs die Perikope auch wirklich ausgelegt werden. Die in ihr ruhenden Schätze dürfen nicht nur gestreift, sondern müssen herausgehoben und verwertet werden.

Die durch Pastor Dr. Katzer, den Verfasser der Schrift über das »Judenchristentum«, neu aufgerollte Frage der Stellung des alten Testamentes steht in engem Zusammenhange mit dem Stande der alttestamentlichen Forschung. In einer Abhandlung: »Die alttestamentliche Kritik, ihre Arbeit und ihre Ergebnisse« (Neue Päd. Z. 21—39) giebt Prof. Rothstein einen sehr ausführlichen Überblick darüber, worauf wir verweisen müssen, da sich der reiche Inhalt nicht gekürzt wiedergeben läfst. — Die pädagogische

Seite faſst ins Auge der »Beitrag zur Frage nach der Stellung und Verwertung des alten Testamentes im christlichen Religionsunterricht von Karl Koch (Päd. Ztg. 46. 47). Das alte Testament ist dem Verfasser das reinste und kräftigste Zeugnis von dem Ringen der Menschheit nach der rechten Gotteserkenntnis und der innigsten Gottesgemeinschaft und von dem, was die Menschheit in der religiösen Erkenntnis erreicht hat bis zu dem Zeitpunkte, da die prophetische Weissagung sich erfüllte. Bedenken wir, daſs unser Christentum, obgleich aus einer Mannigfaltigkeit weltgeschichtlicher Umstände geboren, keimartig direkt angelegt ist durch die Gründung des mosaischen Staatswesens, und daſs es innerlich vorbereitet wurde durch die Propheten. Es ist ein organischer Zusammenhang zwischen altem und neuem Testament unleugbar vorhanden, und dieser Zusammenhang muſs im christlichen Religionsunterricht zur Geltung kommen. Selbstredend müssen die Ergebnisse der Bibelforschung verwertet und die Geschichten vom Standpunkte der religiösen Entwickelung Israels aus betrachtet werden.

Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe ist der Gegenstand einer Arbeit von H. Kirst (D. Bl. 50, 51). Der Verfasser beleuchtet die Lebensbilder Jesu von H. Delff, Dr. Thrändorf, W. Beyschlag und S. Bang. Die Behandlung, wie sie Bang wünscht, ist ihm nicht ratsam, weil es nicht möglich ist, für jeden einzelnen Zug und jeden Ausspruch noch den ursprünglichen Ort zu ermitteln; nicht kindlich, weil es in vielen Fällen sehr schwierig ist, den Schülern den Pragmatismus begreiflich zu machen; nicht nötig, weil der christliche Glaube durch den persönlichen Eindruck Christi hervorgerufen wird. Dagegen erklärt er sich für das Beyschlag'sche Lebensbild und zwar aus folgenden Gründen: 1. Giebt es uns eine vollständige und lebendige Anschauung, soweit dies nach den vorhandenen Quellen möglich ist. 2. Ist der Stoff in diesem Lebensbilde so wirkungsvoll zusammengestellt, daſs durch ihn Interesse und Teilnahme mit Jesu Wirken, Leben und Leiden erregt werden und wachsen wird. 3. Werden uns in demselben keine Widersprüche geboten, wir erhalten vielmehr ein zusammenhängendes und zusammenstimmendes Bild. 4. Erhalten wir trotz der Harmonisierung nicht Geschichten aus dem Leben des Heilandes, sondern eine Geschichte. 5. Wird durch die Eingliederung der Synoptiker in das Johs.-Evang. dieses dem Verständnis mehr erschlossen.

Das Leben des Heilandes soll auch die Hauptgrundlage für die Auslegung des Katechismus bilden. »Nicht nur für den Katechismusunterricht im ganzen, sondern auch für jede Katechismuslektion (im abschlieſsenden Unterricht) ist der Heiland der persönlich-anschauliche Mittelpunkt, der Glaube an den Heiland das Ziel«. Diese These »Über die christozentrische Behandlung des Katechismus« (D. Schulpr. 48) illustriert S. Bang durch die Behandlung des 3. Gebotes.

Zum Geschichtsunterricht liegt eine wertvolle Abhandlung von H. Weigand vor: Die Methode des Geschichtsunterrichts (Päd. 6.). Zerlegen wir die Weltgeschichte in ihre einzelnen Faktoren und gruppieren wir diese nach der Weite ihrer Verbreitung, die sie gefunden haben, so erhalten wir zwei grofse Gruppen: eine, deren Faktoren überall in gleicher Weise nur mit örtlichen Variationen thätig gewesen sind, und eine, deren Faktoren nur an bestimmten Orten gewirkt haben. Dafs erstere als typische Figuren einen allgemeinen und gröfseren Wert haben, leuchtet ein und darum auch, dafs sie den Vorzug vor jenen verdienen. Solche Faktoren sind darum auch in erster Linie in den Vorkursus aufzunehmen und immer wieder in das Bereich der Betrachtung zu ziehen, letztere dagegen nur insoweit, als sie für die Heimat des Schülers mindestens denselben Wert haben, den jene für die weitere Geschichte haben. Gerade in der Unkenntnis und Nichtbeachtung dieses wesentlichen Unterschiedes zwischen den historischen Faktoren liegt der Hauptgrund, dafs wir mit dem Geschichtsunterricht trotz aller Bemühungen nicht von der Stelle kommen. Der Hauptkurs dehnt sich durch zwei Jahre hindurch. Die Auswahl richtet sich ganz und gar nach den örtlichen Verhältnissen. Die Anordnung der einzelnen Bilder geschieht in chronologischer Reihenfolge. Jedes mufs, in sich abgeschlossen, ein methodisches Ganzes bilden und ausführlich behandelt sein. Den Schlufs macht der Vertiefungskurs, der von den Thatsachen auf die Ursachen zurückschreitet. Ihm sind wieder zwei Jahre zugeteilt: der Stoff ist wesentlich derselbe, wie im Hauptkurs, nur die Behandlung ist eine andere. Waren dort die Wer-, Was-, Wann- und Wiefragen vorherrschend, so werden es hier die Warum-, Weshalb- und Wozufragen sein; denn im Vergleichen, Urteilen, Schliefsen, kurz in der Verstandesthätigkeit ruht die Hauptaufgabe dieses Kursus. Den Umfang der weitergehenden Unterweisungen mufs natürlich stets die stoffliche Wiederholung des durchzunehmenden Pensums sein. — »Bemerkungen über den Geschichtsunterricht vom psychologischen Standpunkt aus« veröffentlicht H. Free (Haus u. Sch. 51. 52). Die meisten Lehrpläne, sagt er, machen den Fehler, dafs sie Geschichte verlangen, statt Lebensbilder. Ein Kind bis zu 14 Jahren kann höchstens ein Verständnis für die Hauptthatsachen erlangen, aber nicht ein eigentliches Geschichtswissen. Die Hauptsache ist, ein geringes Stoffquantum tüchtig durchzuarbeiten und zum Eigentum der Jugend zu machen. Ethik und Patriotismus geben die Zielpunkte an, auf die immer direkt zugesteuert werden mufs; die intellektuelle Grundlage darf deshalb nicht in die Breite gezerrt werden. — Als Beispiel eines geschichtlichen Systems auf der Grundlage des geschichtlichen Lehrstoffes im Seminar zu Weimar veröffentlicht Bär »Hilfsmittel für den Staats- und gesellschaftskundlichen Unterricht. I. Heeresverfassungen«. — Die beiden bedeutungsvollen Arbeiten in dieser Zeitschrift setzen wir als bekannt voraus.

Auf dem Gebiete des Sprachunterrichts herrscht gleichfalls eine lebhafte Bewegung. Die Herrschaft der Grammatik soll gebrochen und die Sprache als Übermittlerin der Kulturgüter betrachtet werden; auch die Formen der Sprache sollen als etwas Lebendiges erkannt werden. »Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts« beleuchtet E. v. Sallwürk (D. Bl. 5—11). Wir haben, führt er aus, Laut, Wort und Sprachform zu betrachten. Die Aufgabe, das natürliche Wesen der Laute zu erklären, fällt der Phonetik zu. Was die Laute ursprünglich bezeichnet haben, davon schweigt diese Disziplin.' Könnten wir zu sicherer Einsicht darüber gelangen, so wäre es mehr Sache der Physiologie, sie uns mitzuteilen; denn man kann heute nicht mehr daran zweifeln, daſs die ursprünglichsten Sprachlaute oder was zu ihnen geführt hat, nur ein durch unseren Organismus bedingter Reflex auf die uns treffenden Eindrücke von auſsen sein können. Von den Lautzusammenstellungen, insofern mit ihnen bestimmte Vorstellungen gewohnheitsmäſsig assoziiert sind, so daſs sie uns als der natürliche Ausdruck derselben erscheinen, was sie ursprünglich nicht sind, handelt die Idiomatik. Ihr Gegenstand sind die Idiomata, die der einzelnen Sprache eigentümlichen, ihr besonders zugehörenden Lautgebilde. Wären diese ein natürliches Widerbild der Dinge, welche sie zu bezeichnen haben, so könnten die verschiedenen Sprachen nicht so ganz verschiedene Bilder für die nämliche Sache erfunden haben. Übrigens behandelt die Idiomatik das Wort nur als Träger des Begriffs. Die formale Seite des Wortes und der Wortverbindungen weisen wir der Schematik zur Behandlung zu. Diese beschäftigt sich mit dem Worte, wie es, wenn ich so sagen darf, in der Gesellschaft erscheint; denn nur durch die Berührung mit seinesgleichen kommt das Wort dazu, sich eine gewisse Form zu geben, welche ihr inneres Wesen nicht ändert. Von diesem Standpunkte aus fallen Wort- und Satzformen in das nämliche Gebiet. — Mit demselben Gegenstande beschäftigt sich auch die Arbeit von E. Wilke »Unsere Aussprache und ihre Pflege« (Päd. Ztg. 18, 19) und Green in seiner Arbeit »Die Fibel und ihre Behandlung mit Berücksichtigung der Normalwörtermethode und der phonomimischen Lautbehandlung« (Neue P. Z. 6). Green entwickelt folgende Sätze: »Der heimatkundliche Unterricht hat die Phonomimik besonders zu berücksichtigen. In Bezug auf den Schreibleseunterricht hat der heimatkundliche Unterricht die Aufgabe, die in der Fibel auftretenden Übungswörter dem Sprachschatze der Kinder einzuverleiben. Der heimatkundliche Unterricht ist während der ganzen Dauer des Elementarunterrichts mit dem Schreibleseunterricht organisch zu verknüpfen. Diese Verknüpfung ist zunächst durch eine phonomimische Behandlung der Sprachlaute herzustellen, später geschieht sie durch Bezugnahme des heimatkundlichen Unterrichts auf den zusammenhängenden Lesestoff der Fibel. Die Fibel hat zusammenhängenden Lesestoff so früh als möglich zu bieten.

Die Lautgewinnung durch Analyse ist zu verwerfen. Um die Laute als Elementarbestandteile der Worte erkennen zu lassen, ist der Schüler in erster Linie zur Wortvergleichung anzuregen und erst in zweiter Linie aufzufordern, Wörter zu analysieren. Der elementare Schreibleseunterricht hat langsam von einer Schwierigkeit zur andern fortzuschreiten und kommt erst Ende des zweiten Schuljahres zum Abschlufs. Das Pensum für den Schreibleseunterricht im zweiten Schuljahr ist die Behandlung der Schärfung, der Dehnung, der seltener vorkommenden Buchstaben wie qu, x usw. und der Lateinschrift. Im ersten Schuljahr mufs dem Schüler die Schreibung der Wörter möglichst lange eindeutig bestimmt sein, darum sind v, Schlufs-s und z erst im Anschlufs an die kleine Druckschrift einzuführen. Die Schreibung des eu-Lautes als äu wird erst bei der Grofsschrift dem Schüler bekannt gemacht, ebenso die Schreibung der Auslaute. Die Orthographie ist in den Fibeln weit eingehender zu berücksichtigen, als das bisher üblich ist, insonderheit ist deshalb die Konsonantenhäufung, Schärfung und Dehnung weit ausführlicher zu behandeln als das bisher geschehen ist. — Weil die Sprachformen als etwas Lebendiges aufzufassen sind, ist die Frage: »Gehören sprachgeschichtliche Belehrungen in die Volksschule?« mit E. Wilke (Päd. Bl. 6) zu bejahen. — »Die theoretischen Grundlagen des Lesebuches« untersucht G. Heyderer (Allg. D. Lehrerztg. 11. 12). Er kommt zu folgenden Sätzen: Die nationale Litteratur gehört zu den Sachgebieten und zwar zu den humanistischen; sie ist ein notwendiger Bestandteil des Unterrichts. Sie steht nicht im Dienste eines andern Sachgebietes, sondern nimmt eine selbständige Stellung ein. Sie wird nicht durch das mündliche Wort, sondern durch ein Buch vermittelt. Das Kind verlangt Erzählungen als Lesestoff; die Erzählung mufs über eine dramatisch bewegte Handlung verfügen, darf aber nicht zu knapp gehalten sein, mufs des Kindes Neigung zum Detail entgegenkommen; die Sprache mufs klar, einfach und anschaulich sein; in der Erzählung mufs sich des Kindes Welt spiegeln; also kommen die volkstümlichen Stoffe in Betracht. — Für die Aufnahme realistischer Stoffe gilt folgendes Kriterium: das Stück mufs der nationalen Litteratur angehören und mufs ein Geschehnis berichten, darf keine Beschreibung sein. Sodann gilt der Satz: Ins Lesebuch gehört nur, was der lebendige Unterricht nicht bieten kann.

Otto Ernst veröffentlicht eine sehr lesenswerte Abhandlung »Über die unterrichtliche Behandlung lyrischer Gedichte« (Pädagog. 6). Er führt aus: Der Lehrer hat sich, wenn er ein Gedicht behandeln will, vor allem folgende Fragen vorzulegen: Welches Gefühl oder welche Stimmung liegt dieser Dichtung zu Grunde? mit anderen Worten: Was ist die künstlerische Tendenz dieser Schöpfung? Sodann: Wo liegt der Akzent des Gedichts, d. h. durch welche Partien dieses Gedichts kommt die Absicht des Dichters

am stärksten und deutlichsten zum Ausdruck? Ferner: Auf welchen psychologischen Voraussetzungen ruht die Wirkung dieser Dichtung, und weist das kindliche Seeleninventar all diejenigen Momente auf, die vorhanden sein müssen, wenn das Gedicht seine spezifische Kraft ausüben soll? Endlich: Wie stelle ich es an, diejenigen Vorstellungen, an welche das Gedicht anknüpft, in meinen Schülern so lebendig und dadurch die Schüler so aufnahmefähig wie möglich zu machen, ohne die eigenartige Wirkung des Gedichts vorwegzunehmen oder gar zu übertreffen? Wenn er sich mit diesen Fragen abgefunden hat und er nun darangeht, seinen Schülern das Gedicht darzubieten, hat er zunächst dafür zu sorgen, dafs das Gedicht die Schüler in der geeigneten Stimmung finde. Ein dezentes, ohne jede Weitschweifigkeit und Breitspurigkeit gegebenes Präludium schlägt die geeigneten, den Kindern bekannten Töne an und leitet unmerklich zur Dichtung hinüber. Dabei werden möglichst geschickt die etwa nötigen Erklärungen zum Gedicht, so weit es irgend angeht, vorweggenommen. Diese Erklärungen werden gleichsam eingeschmuggelt, so dafs der Schüler sie gar nicht als Erklärungen empfindet; ganz unvermerkt und heimlich bereitet man dem Kunstwerk eine Stätte. Beim Vortrag achtet der Lehrer besonders darauf, dafs der Akzent der Dichtung deutlich herausgearbeitet und den Schülern fühlbar werde, ohne dafs er in pedantisch aufdringlicher Weise deklamiert. An die am stärksten akzentuierte Stelle anknüpfend, giebt der Unterrichtende nach beendigtem Vortrag des Gedichtes das, was an Erläuterungen etwa trotz aller Einführung noch erforderlich ist. Aber er beschränkt sich dabei auf das Allernotwendigste. Separate Erklärungen sind deshalb so absolut stimmungsfeindlich, weil alle Stimmung nichts anderes als Zusammenklang vieler schwach bewufster, gleichmäfsig verdunkelter Vorstellungen ist, die Erklärung aber über einzelne, meistens nicht einmal die künstlerisch wichtigsten Stellen ein ganz unverhältnismäfsig starkes Licht verbreitet und so die erklärten Stellen als aufdringlich helle, grelle Flecke auf dem Gedicht erscheinen, sich mit lästiger, herrischer Hartnäckigkeit im Bewufstsein behaupten und die vorher schwach beleuchteten Vorstellungen ganz ins Dunkel drängen. Die Rückkehr zum Halbdunkel der Stimmung erscheint dann als etwas Gewaltsames und ist oft erst nach langer Zeit möglich. Sind aber die Erklärungen unvermerkt vorweggenommen, so gehen gleich bei der ersten Darbietung des Gedichts schwierige und leichte Stellen in einem hin, und alles erhält von vornherein die für eine harmonische Stimmungswirkung durchaus erforderliche gleichmäfsige Beleuchtung. Die Gedichtstunden müssen völlig unter der Herrschaft der Kunst stehen. — Der erste Aufsatzunterricht in seiner praktischen Gestaltung ist der Gegenstand einer Abhandlung zur Preisbewerbung. Der Verfasser geht von folgenden Gesichtspunkten aus: In dem Musterstück des Lesebuches liegt der kindlichen Auffassung eine feststehende stilistische Form vor, die eine

wiederholte und allseitige Betrachtung zuläfst. Durch die denkende Betrachtung einzelner stilistischer Erscheinungen eignen sich die Schüler nicht blofs die Auffassungs- und Ausdrucksweise des Musterstücks an, sondern sie lernen zugleich auch, sich in bewufster Weise einer Mannigfaltigkeit und Angemessenheit im Ausdruck zu befleifsigen, die durch logische und ästhetische Rücksichten bestimmt wird. Die der schriftlichen Darstellung vorausgeschickten mündlichen Übungen befähigen das Kind einerseits, den vermehrten Schatz sprachlicher Formen in freier Weise zu benutzen, andererseits wird es durch die gewonnene stilistische Einsicht doch immer im Bannkreise der logisch-stilistischen Gesetze des Musterstückes festgehalten und vor Abwegen bewahrt.

Über Die Reformbewegung auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts veröffentlichte der Berichterstatter eine Abhandlung (Päd. Monatsh. 4), die die sich bereits festsetzenden irrtümlichen Ansichten über den Verlauf der Bewegung berichtigen und Männern, wie Baade, Scheller, Conrad, Kollbach ihre historische Stellung in derselben sichern will. — Gegen den Seyfertschen Vorschlag einer Zweiteilung der Synthese wendet sich Dr. Wilk mit seiner Arbeit: »Die Synthese im naturgeschichtlichen Unterricht« (D. Bl. 23, 24). Im Gesinnungsunterricht, führt er aus, ist die Zweiteilung der Synthese begründet, weil sich die übrigen Arten des Interesses nicht mit derselben Unmittelbarkeit an den geschichtlichen Stoff festhängen, wie das sympathetische und empirische Interesse. Wer aber glaubt, bei der naturgeschichtlichen Synthese allein mit Hilfe des empirischen Interesses eine gleiche Begeisterung zu erzielen, der irrt sich gewaltig. Nur in Ausnahmefällen kann diese in die beiden Teile zerfallen. Bei heimatkundlichen Gegenständen wird die von vorn herein spekulativ angelegte Synthese die Regel sein. Aber auch in diesem Falle tritt zur Synthese noch ein zweiter Teil, welcher die denkende Ergänzung genannt werden kann. Die praktische Durchführung seiner Grundsätze zeigt Wilk an einer Präparation über den Hasen (D. Bl. 45—47). — Seyferts »Arbeitskunde« veranlafst E. v. Sallwürk zu einer ausführlichen Abhandlung: »Die Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht (D. Bl. 29—33). Eine die Kulturentwickelung besonders betonende Darstellung mufs nach seiner Ansicht schon in den einfachsten Schulverhältnissen eine Stelle finden, sie kann aber erst dann eintreten, wenn als Grundlage eine sachliche Bearbeitung der Dinge und Verhältnisse stattgefunden hat, welche den Stoff und die Bedingung der Kulturarbeit enthalten. Dann erst können zum Abschlufs die Grundlinien eines Systems der gegenwärtigen Kulturarbeit gezogen werden. Das ergiebt eine Arbeitskunde im weiteren Sinne als die von Seyfert und setzt voraus, dafs der von ihm bearbeitete Stoff dem naturkundlichen Unterricht einverleibt werde. — Die verschiedenen »Konzentrationsversuche auf dem Gebiete des naturkundlichen

Unterrichts« bespricht H. Schmidt (Päd. Ztg. 50, 51). Der Standpunkt der Vertreter der Konzentration scheint ihm unhaltbar. Entweder, sagt er, haben die recht, welche das Prinzip einer allgemeinen Konzentration auf den Schild erheben; dann müssen wir wenigstens alle Gebiete der realen Sphäre zu einem einheitlichen Bau verschmelzen. Das thun aber die Neuerer nicht und zwar aus denselben Gründen, die gegen ihre Versuche sprechen. Oder aber, jene Richtung hat überhaupt nicht recht, dann hat auch die Verschmelzung der heterogenen Zweige auf dem umfangreichen Gebiete der Naturkunde keinen Sinn. — »Zum Lehrplan in der Pflanzenkunde« veröffentlicht F. Baade einen Artikel (Päd. Ztg. 2). Er will den unteren Schulklassen die Betrachtung sorglich ausgewählter einzelner Pflanzen zuweisen, während die Schüler der Oberklassen ihre Kraft an Gruppenbetrachtungen erproben können. Zu solchen Betrachtungen eignen sich: Gut umgrenzte systematische Gruppen, Pflanzengenossenschaften, welche der heimischen Landschaft das Gepräge geben, die zusammenhängende Darstellung der Lebensarbeit der Pflanze und ihrer Werkzeuge. — Über »Experiment und Beobachtung im botanischen Unterricht« verbreitet sich F. Schleichert (D. Bl. 27—29). Die so überaus wichtigen Vorgänge der Ernährung der Pflanzen, der Assimilation, der Gas und Wasserbewegung in der Pflanze, der Transpiration, Atmung vieler Wachstums- und Reizerscheinungen, deren elementares Verständnis auch den Schülern der Volksschule nicht vorenthalten werden darf, lassen sich nur mit Hilfe geeigneter Experimente klar erkennen. Selbstredend treten Experimente erst dann auf, wenn eine reiche Menge empirischen Materials sich im Laufe der immer fortgesetzten Beobachtungsthätigkeit angesammelt hat, das imstande ist, das Interesse für den Versuch wachzurufen. — Eine wertvolle Abhandlung über »Die erziehende Bedeutung des Schulgartens« veröffentlicht Dr. Beyer (D. Bl. 36, 37). Der Verfasser hat einen Garten im Auge, bei dessen Bewirtschaftung lediglich erzieherische Gesichtspunkte mafsgebend sind, in dem die Kinder selbst zu arbeiten haben, und zwar lediglich zu dem Zwecke, um all der sittlichen und intellektuellen Förderung teilhaftig zu werden, die mit einer rechtschaffen vollbrachten Arbeit sich ganz von selbst einstellt.

Verhältnismäfsig stiefmütterlich wird stets der geographische Unterricht in der Fachpresse behandelt. Über »Zweck und Ziel des erdkundlichen Unterrichts« stellt Ruppert (Hess. Schulztg. 2, 3) folgende Sätze auf: Der erdkundliche Unterricht in der mehrklassigen Volksschule hat den Zweck, den Schülern die Kenntnis der Erde und ihrer Bewohner, sowie der wichtigsten Erscheinungen am Himmel, in geistbildender und erziehender Weise zu übermitteln. Es ist Aufgabe der Heimatskunde als erste Stufe des erdkundlichen Unterrichts, dem Schüler an geographischen Objekten der Heimat die notwendigen Grundbegriffe zu veranschaulichen und zu erläutern, sowie das Verständnis der Karte und das wichtige Kartenlesen vorzu-

bereiten. In konzentrischen Kreisen weiterschreitend, folgt der Heimatskunde die Kenntnis des Vaterlandes, sowie die der Weltteile und, soweit es der Fassungskraft der Schüler entspricht, das Wichtigste aus der mathematischen Geographie. Während der Lehrgang auf der Mittelstufe noch den synthetisch-konzentrischen Weg einschlägt, wird er auf der Oberstufe den analytischen gehen, um früher zu einer Übersicht über die ganze Erde zu gelangen. Neben der beschreibenden Lehrform mufs auch die vergleichende zur gebührenden Geltung kommen. Das „Warum und Weil“ in den Beziehungen und Bedingungen, die richtige Darstellung von Ursache und Wirkung, bringen Leben in den toten Stoff. Die zeichnende Methode sei nur Unterrichtsmittel, nicht Unterrichtsziel. Die Anschauungsmittel (Karte, Globus, Relief, Tellurium, Bild) müssen einfach und in bester Ausführung sein. Geographische Charakterbilder, sowie ethnographische Bilder, sollen den Unterricht beleben und das Interesse der Kinder an demselben erhöhen. In der Hand des Schülers sind Atlas und Leitfaden (Realienbuch und Reallesebuch) unentbehrlich. Durch weise Beschränkung des Stoffes und öftere Wiederholung wird die sichere Aneignung desselben erstrebt.

III.

Zur Schulorganisationsfrage liefert H. Scherer einen wertvollen Beitrag durch Beantwortung der Frage: „Welches Schulsystem entspricht am vollkommensten den pädagogischen Anforderungen? (Päd. Ztg. 14. 15). Er führt den Nachweis, dafs das achtklassige Schulsystem das vollkommenste Schulsystem ist. Denn der Unterricht kann sich in diesem System vollständig dem Entwicklungsgange des kindlichen Geistes anschliefsen, kann lückenlos fortschreiten und die Individualität möglichst berücksichtigen; es erleichtert dem Lehrer die Arbeit und erhält ihm so seine Frische und Leistungsfähigkeit. Je mehr sich ein Schulsystem dem achtklassigen nähert, desto vollkommener ist es. Im sechsklassigen Schulsystem müssen entweder zwei Klassen zweistufig oder eine Klasse dreistufig sein; in der siebenklassigen Schule mufs die oberste Klasse zweistufig sein. In beiden Schulsystemen treffen wir also dieselben Nachteile, wie sie sich bei dem vierklassigen Schulsystem vorfinden. Auch das sechs- und siebenklassige Schulsystem müssen daher gegenüber dem achtklassigen als unvollkommen bezeichnet werden, obgleich sie vollkommener sind als das vierklassige. Das achtklassige Schulsystem entspricht am vollkommensten den pädagogischen Anforderungen, es mufs daher bei umfangreichen Schulsystemen als Norm angesehen werden.

Neue Bücher und Aufsätze.

a) Bücher.

Brauckmann, Lehranst.-Vorst., Karl, Die im kindlichen Alter auftretende Schwerhörigkeit und ihre pädagogische Würdigung. (VII, 103 S.) Leipzig, H. Haacke. 2 M.

Friedrich, Joh., Jakob Frohschammer. Ein Pädagoge unter den modernen Philosophen. Einführung in d. philosophisch-pädag. System Frohschammers. (V, 98 S.) Fürth, G. Rosenberg. 1,50 M.

Friedrich, Gymn.-Oberl., Gustav, Die höheren Schulen und die Gegenwart (51 S.) Leipzig, E. Wartig. 0,60 M.

Hefs, Sem.-Lehr., Karl, Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage. Eine Anleitung, angeknüpft an die Fibel von W. Bangert. (64 S.) Frankfurt a. M., M. Diesterweg. 0,50 M.

Lewit, Dr. Jul., Darstellung der theoretischen und praktischen Pädagogik im jüdischen Altertume, nach talmud. Quellen unter vergleichender Berücksichtigung des gleichzeitigen Schrifttumes. (70 S.) Berlin, Mayer-Müller. 1,50 M.

Metscher, Dr. Heinr., Causal-Nexus zwischen Leib und Seele und die daraus resultierenden psychophysischen Phänomene. (127 S.) Dortmund, J. W. Ruhfus. 3 M.

Pagel, Lehr., Franz, Der freiwillige Erziehungsbeirat f. schulentlassene Waisen. Ein Versuch zur Lösung der Frage: Was ist das deutsche Volk seinen verwaisten Kindern schuldig? (90 S.) Berlin, L. Öhmigke. 0,80 M.

Thiel, Lehr., Pet. Johs., Ein Tag im Lebensheim, soziale Naturerziehungsanstalt für verwaiste und uneheliche Kinder beiderlei Geschlechtes. (28 S.) Leipzig-Reudnitz, H. N. Thom. 0,50 M.

b) Aufsätze.

Bengel, Joh., Die Provinzialgeschichte im Geschichtsunterrichte. (Rh.-westf. Schulztg. 50.) Aachen, Barth.

Bergemann, Dr. P., Absolutistische u. evolutionistische Ethik im Kampfe um die Pädagogik. (Leipziger Lehrerztg. 39—41.) Leipzig, Otto Klemm.

Hesse, E., Die Volksschule im Kampfe gegen Sprachsünden. (Allg. deutsche Lehrerztg. 37. 38.) Leipzig, Klinkhardt.

Höhne, Welche Nachteile sind mit dem Massenunterrichte und welche mit dem Einzelunterrichte verbunden? Welche Vorschläge zu ihrer Beseitigung sind zu machen? (Päd. Bl. 5.) Gotha, Thienemann.

Lischnewska, Maria, Die Reform der Vorbildung der Volksschullehrerin. (Lehrerin 23.) Gera, Th. Hofmann.

Malo, H., Ein dringlicher Reformvorschlag von S. Bang betr. ein einheitlich-anschauliches Lebensbild Jesu. (Ztschr. f. ev. Religionsunt. 4.) Berlin, Reuther und Reichard.

Rhoden, Dr. G. von, Das Problem d. Religionsunterrichts. (Ev. Schulblatt 9.) Gütersloh, Bertelsmann.

Scherer, H., Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik im allgemeinen und in der Gegenwart im besonderen. (Päd. Ztg. 34.) Berlin, W. u. S. Löwenthal.

Stahn, Dr., Zur Frage über den Geschichtsunterricht. (Päd. Bl. 5.) Gotha, E. F. Thienemann.

Stelter, Katharina, Die soziale Arbeit der Volksschullehrerin im Anschlufs an die Volksschule. (Die Lehrerin 22.) Gera, Th. Hofmann.

Vogel, Moriz, Zur Förderung des Schulgesangunterrichts und des Chorgesanges. (Allg. d. Lehrerztg. 33. 34.) Leipzig, Klinkhardt.



Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 12. *Dezember* 1896. **VII. Jahrg.**

Friedrich Dittes.

Von **Rudolf Dietrich** in Nürnberg.

I. Wirken und Wesen.

1. Vorwort. — 2. Bis zur Berufung nach Gotha. — 3. In Gotha. — 4. In Wien. — 5. Schriften. — 6. Die Monatsschrift Pädagogium. — 7. Gesamtbild der Persönlichkeit. — 8. Nachtrag zu 3.

1.

Eine unparteiische Schrift über Friedrich Dittes ist ein schwieriges Ding. Warum? Weil unparteiische Unterlagen fehlen, weil es an zuverlässigen quellenmäfsigen Nachrichten überhaupt mangelt. Und leider gilt dies gerade für den längsten und wichtigsten Abschnitt: wir besitzen keine objektiven »Wiener Geschichten«. Dittes hatte keinen Freund, der mit ihm in Wien gelebt, ihn ganz verstanden, ihm und über ihn die Wahrheit gesagt. Ich habe bei dem gegenwärtigen Direktor des Pädagogiums, Herrn Dr. Emanuel Hannak, nach brauchbaren Akten gefragt: er konnte mir jedoch fast nichts anderes mitteilen, als was ich schon wufste. — Über die Gothaer Zeit dagegen ist mir von Herrn Seminardirektor A. Zeyfs Erhebliches mitgeteilt worden, doch leider erst, als die Arbeit schon im Drucke war (s. Nachtrag).[1] — Ich selbst habe mit Dittes (von 1886—95) nur brieflich verkehrt, und — aufser in den beiden ersten Jahren — nur geschäftlich, als Mitarbeiter des Pädagogiums.

Was ich nun auf den folgenden Blättern biete, hat mich zwar viel Zeit und Mühe gekostet; aber das schliefst nicht aus, dafs ich mich geirrt. Ja ich möchte fast wünschen, dafs ich in recht vielem geirrt, weil dann zu erwarten wäre, dafs

[1] Gern benutze ich die Gelegenheit, den genannten Herren für ihre freundliche Dienstwilligkeit auch an dieser Stelle zu danken; desgleichen Herrn Verleger Klinkhardt, welcher die Güte hatte, mir die in seinem Verlage erschienenen selbständigen Schriften von Dittes und sämtliche Jahrgänge des Pädagogiums auf längere Zeit leihweise zu überlassen.

alle möglichen Anstrengungen gemacht werden, um der pädagogischen Welt endlich das richtige Bild des Mannes zu zeigen. —

Mir stehen nur drei Bogen zur Verfügung. Das zwingt zu knappester Fassung, welche mir aber auch die Thatsache ermöglicht, dafs während der letzten Monate alle Fachblätter einen Aufsatz über Dittes gebracht. Ich brauche also nur zu wiederholen, wo es das Gebot der Vollständigkeit erfordert.

2.

Christian Friedrich Dittes stammt aus einem Bauernhause. Er wurde am 23. September 1829 zu Irfersgrün im sächsischen Vogtlande geboren: in einem waldumrahmten, von Sommerfrischlern besuchten Dörfchen halbwegs zwischen den Städten Lengenfeld und Kirchberg, an der Eisenbahn Zwickau-Falkenstein.[1])

1844 trat Dittes ins Lehrerseminar zu Plauen ein, 1848 in den Volksschuldienst. Jedoch nicht dieser, ein höheres Schulamt war sein Ziel, das er nur deshalb nicht auf dem kürzesten Wege erreichte, weil er von Haus aus unbemittelt war. So blieb er denn, um sich den Lebensunterhalt zu sichern und nebenher den Gymnasialstudien obliegen zu können, Volksschullehrer bis 1858: in Thalheim bei Chemnitz, Reichenbach, Plauen, Leipzig. Doch wufste er schon 1850 einen Urlaub zu erlangen, der ihm den Besuch der Landesuniversität auf drei Semester gestattete. 1858 sodann konnte er seine Hochschulstudien fortsetzen und 1860 mit dem Bestehen der Prüfung für das höhere Schulamt und dem Erwerb des Doktortitels abschliefsen.

Er erhielt sofort Anstellung als Subrektor der mit einem Progymnasium verbundenen Realschule zu Chemnitz. Von gröfserer Bedeutung für ihn, für seine Zukunft war freilich ein anderes Amt, das er in derselben Stadt erlangte: der Pädagogische Verein wählte ihn zu seinem Vorsitzenden. Als solcher fand er Gelegenheit, sich öffentlich hervorzuthun, nämlich auf der Jahresversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins, die 1864 in Chemnitz abgehalten wurde. Vor dieser Versammlung sprach Dittes im Auftrage seines Vereins über die deutsche Sprache und Litteratur auf den sächsischen Lehrerseminaren.[2]) Die Unterlagen

[1]) Am 23. September 1896 hielten der Auerbacher und der Kirchberger Bezirkslehrerverein in Irfersgrün eine Gedächtnisfeier. Dem Beschlufs, am Orte ein Dittesdenkmal zu errichten, folgte sogleich eine Sammlung, mit achtenswertem Ergebnis.

[2]) Der Vortrag erschien 1864 bei Ed. Focke in Chemnitz. Später nahm ihn Dittes in den XVII. Jahrg. des Pädagogiums (S. 680 ff.) auf.

dazu sammelte, möglich erschöpfend, der Verein. Das geschah, erzählt Dittes, auf folgende Weise. Unser Pädagogischer Verein zählt mehr als 100 Mitglieder; dieselben sind meistens aus unsern Landesseminaren hervorgegangen; glücklicherweise hat jedes dieser Seminare mehrere Glieder zu der hiesigen jüngeren Lehrergeneration gestellt. Es konnten daher auch mehrfache und zwar dem Leben selbst entlehnte Berichte über alle Landesseminare abgestattet werden. Ferner wurden die Stundenpläne verschiedener Seminare, sowie zahlreiche diktirte Hefte und Ausarbeitungen von Seminaristen, sodann etliche in der Sächsischen Schulzeitung enthaltene Aufsätze für und wider die Seminare, desgleichen die Allgemeine Seminarordnung von 1857, endlich auch das Statistische Handbuch über den Personalbestand der sächsischen Lehrerschaft zu Rate gezogen.

Der Vortrag selbst beantwortet die fünf Fragen: Was sollen die Seminare leisten — was leisten sie wirklich — woher rühren die Mängel im Seminarunterricht — wie sind sie zu beseitigen? — die beiden letzten jedoch nur mit ein paar Worten (auf wenig mehr als 2 von 20 Seiten). Wir heben hier nur zwei Stellen heraus: 1. »Diejenigen, welche sich dem Kantor- und Organistendienst nicht widmen wollen, würden eine viel angemessenere Bildung erhalten, wenn sie den Kursus einer Realschule absolvirten und auf diesem Grunde noch einen dreijährigen Seminarkursus durchliefen.« 2. »Da die Muttersprache niemals allseitig begriffen werden kann ohne Vergleichung mit einem fremden Idiom, so mufs das Seminar wenigstens eine fremde Sprache lehren, und zwar ist Dittes fürs Latein. [Später (vgl. »Die Sprachenfrage, mit besonderer Beziehung auf Lehrerbildung«, Päd. V, 331 ff.) hat er seine Ansicht wesentlich geändert (dies aber in dem erwähnten zweiten Abdruck des Chemnitzer Vortrages nicht angedeutet): er zieht eine »moderne Kultursprache vor. Welche? dies hängt namentlich von örtlichen Umständen, von ethnographischen Verhältnissen und Beziehungen ab. Nur aus Opportunitätsrücksichten kann ich für eine kleine Konzession an das Lateinische stimmen. Ich betrachte nämlich die gegenwärtige Situation unserer Kultur als ein Übergangsstadium zwischen der bisherigen, römisch gefärbten Bildungsweise und einer neuen, wirklich liberalen und freien, in der Wurzel echt nationalen, in der Krone wahrhaft humanen Bildungsweise. Auf die Dauer dieses Übergangsstadiums nun wäre ich dafür, dafs in den Oberklassen der Lehrerbildungsanstalten, falls sie einen sechsjährigen Kursus erhalten, ein nicht obligatorischer Unterricht in der lateinischen Sprache gegeben würde, an welchem aber nur diejenigen Zöglinge teilnehmen

dürften, die in allen Hauptfächern gute Fortschritte aufweisen.«]

Der Vortrag und die an ihn geknüpfte Debatte — berichtet Dittes (Päd. XVII, 678) — hatte den Erfolg, dafs sich die sächsische Staatsregierung zu einer eingehenden Untersuchung sämtlicher Seminare des Landes und hierauf zu einer gründlichen Reorganisation derselben veranlafst sah, welche Reform sich hernach naturgemäfs auf das ganze sächsische Volksschulwesen ausdehnte und demselben die noch heute bestehende Verfassung gab.[1] — Dittes selbst wurde im folgenden Jahre als Seminardirektor, Landesschulinspektor und vortragender Rat im Ministerium an Karl Schmidts Stelle nach Gotha berufen; wie verschiedene Lehrerzeitungen wissen, auf Empfehlung Diesterwegs.

3.

Man wundert sich, dafs die gothaische Regierung drei so hohe, verantwortungsreiche Staatsämter einem so jungen und unerfahrenen Manne übertrug. Jung — allerdings. Aber unerfahren? Auch das. Denn sein Volksschuldienst, der für ihn nur Mittel zum Zwecke war, kann ihm kaum angerechnet werden. Und die paar Jahre an der Chemnitzer Realschule vermochten ihn wohl auch nicht auf eine Stellung wie die Gothaer vorzubereiten. In einem höheren Schulamt (im eigentlichen Sinne), als Schulleiter hatte man ihn noch nicht gesehen. Aber er hatte vielleicht schriftstellerisch als glücklicher Erfinder und Planer, als geschickter Schulbaumeister und Verwalter sich ausgewiesen? Wir wissen nichts dergleichen von Dittes. Sonach scheint jene kurze Chemnitzer Rede — die aber doch hauptsächlich Kritik ist — den entscheidenden Eindruck gemacht zu haben. Die philosophischen Jugendarbeiten (auf die wir zurückkommen werden) fallen hier aufser Betracht. Es mag übrigens sein, dafs wir uns die Aufgaben, welche Dittes in Gotha zu lösen hatte, viel gröfser und höher vorstellen, als sie wirklich waren.

Jedenfalls wissen wir manches nicht, was wir behufs sicherer und vollständiger Beurteilung der Sachlage wissen sollten. Wir kennen weder die Berufungs- (und Entlassungs-) Urkunde, noch die Besoldungsverhältnisse genau, noch die dreifachen Amtspflichten, noch die von Dittes verfafsten Seminar- und Schulinspektionsberichte, noch seine Vorträge im Ministerium, noch die Summe seiner amtlichen Leistungen und Wirkungen, noch die Rolle, die er in der Gesellschaft

[1]) Dafs diese Verfassung, weil sie heute noch besteht, auch wert ist, heute noch zu bestehen, will D. hoffentlich nicht sagen.

gespielt.[1]) Nur über den Lehrer und Direktor des Seminars sind wir im allgemeinen, jedoch aus zweiter und dritter Hand, ziemlich gut unterrichtet. Die Erinnerungen allerdings, welche zuerst im Österr. Schulboten veröffentlicht, dann 1896 von der Allg. deutschen Lehrerzeitung« nachgedruckt worden,[2]) sind wohl mit Vorsicht aufzunehmen: es spricht da ein Schüler, der für seinen Lehrer schwärmt und ihm alle Tugenden nachsagt. Mehr Gewicht werden folgende Äufserungen Kehrs haben: Mit Dittes begann eine neue Epoche im Seminar. Seine ruhige Besonnenheit und klare Konsequenz legte ruhig einen Baustein auf den andern; er hielt es mit Lessing: die gröfste Deutlichkeit war mir immer die gröfste Schönheit. Jene Jahre, in denen es mir vergönnt war, an seiner Seite zu wirken, waren für unser Seminar Zeiten ruhiger Entwicklung und darum Jahre des Segens. Er war ein Mann, der als Leiter des Seminars die strengste Gerechtigkeit mit der freundlichsten Milde, den unbeugsamsten Wahrheitssinn mit der besonnensten Sorgfalt zu vereinbaren wufste, und der allen durch die Klarheit seines Geistes, durch die Herzlichkeit seines Umgangs wie durch die Biederkeit seines Charakters für immer lieb und teuer wurde«.[3]) Und über die Abschiedsfeier zu Ehren des nach Wien Berufenen wird berichtet: Nachdem Dittes dem Seminarkollegium und den Seminarlehrern Lebewohl gesagt hatte, ergriff Kehr das Wort, um dem Scheidenden den Dank des Seminars zu sagen. Als aber der Schmerz des Abschieds ihn so überwältigte, dafs Thränen seine Stimme erstickten und er nur noch die Worte sagen konnte: Berge und Thäler können Menschen trennen, aber nicht die Herzen! Gott geleite sie!« — da blieb kein Auge thränenleer, und selbst Dittes, der ernste, ruhige und unerschütterlich feste Mann weinte, als solle ihm das Herz brechen«.[4]) Auch heute sind die Gefühle, die damals zum Ausdruck kamen, noch nicht erloschen. Der gegenwärtige Direktor Zeyfs (schon vor Dittes Lehrer am Seminar) äufserte in seiner vor den Zöglingen gehaltenen Gedächtnisrede am 2. Juni 1896 u. a.: Was D. hier als Leiter des Seminars und des ganzen Volksschulwesens vollbracht, das verpflichtet die gothaische Lehrerwelt für alle Zeiten zu inniger Dankbarkeit gegen den teuren Heimgegangenen... Er nahm alles ernst und streng und hat uns Schweres zugemutet: aber wir thaten gern, was er forderte... Wir fan-

[1]) Einige dieser Punkte klärt jedoch der Nachtrag auf.

[2]) Vgl. auch Preufs. Lehrerzeitung, Sonntagsblatt 1896, Nr. 28.

[3]) Nach dem Schulbl. d. Prov. Brandenburg und der Deutschen Schulpraxis; Quelle nicht genannt.

[4]) Preufs. Lehrerz. a. a. O.

den in ihm einen erfahrenen Berater, dem wir willig folgten; vor allem aber einen Vorgesetzten, der wie ein Freund mit uns verkehrte und für uns sorgte«.

Weniger günstig scheinen die Beziehungen nach oben und aufsen gewesen zu sein. In einem Briefe, den Dittes 1888 an den früheren Leiter der Päd. Zeitung, Heinr. Schröer geschrieben, spricht er von »heftiger Feindschaft«, die er sich in Gotha zugezogen, weil er dort »im Seminar, im Ministerium und in öffentlichen Versammlungen stets und unverhüllt seine Meinung gesagt und namentlich stets nachdrücklich für den Lehrerstand eingetreten sei«. Sicher ist, dafs die Regierung nichts gethan, um ihn in Gotha festzuhalten (als er 1868 nach Wien berufen worden) — während sie sich später bedeutend anstrengte, um Kehr zum Bleiben zu bewegen,[1]) was ihr ja auch auf ein paar Jahre gelang.

4.

Welche Gründe bestimmten Dittes, dem Rufe nach Wien zu folgen?

Konnte ihn Wien anlocken? — Wie man weifs, haben sich die Wiener auch heute noch nicht aus der Versumpfung, in die sie Metternich geleitet, herausgearbeitet. Jessen spielt wohl auf diese Thatsache an, wenn er sagt (Deutsch-österr. Lehrerz. 1896, Nr. 11): »Die Wiener Luft wirkt entnervend«. Und über das österreichische Regierungssystem von heute urteilte vor kurzem ein einheimischer Sozialpolitiker und Volkswirtschafter: Es ist der Absolutismus, gemildert durch Schlamperei. Dafs unter solchen Verhältnissen auch die Presse (die Presse, die in den »Wiener Geschichten« eine so grofse Rolle spielt!) weniger Charakter besitzen mag als anderswo, leuchtet ein. Weiter: ein stockkatholisches Volk! Auf ultramontane Wühlereien mufste der sehr »liberale« Protestant Dittes als auf etwas Selbstverständliches gefafst sein. Endlich die Anstalt, an deren Spitze Dittes berufen war: ein blofser »Notbehelf«, eine »Korrekturanstalt« — von der gar nicht sicher war, wie lange sie notwendig sein, also wie lange sie bestehen werde —, erst in zweiter Linie eine Fortbildungsanstalt im eigentlichen Sinne.

Dagegen halte man die Gothaer Stellung. Mich dünkt, es kann für einen ganz von seinem Beruf erfafsten Schulmann eine beglückendere nicht geben. Was hatte D. allein schon an seinen Mitarbeitern (im Seminar)! Von den vielgestaltigen äufseren Verhältnissen, welche in Gotha sämtlich günstiger

[1]) Er sollte 1872 als Schulrat nach Nürnberg kommen. Vgl. die sehr ausführlichen Mitteilungen von J. Böhm im Repert. d. Päd. 1885, V — und die Angabe Kolatscheks auf S. 10 seiner sog. Schmähschrift.

waren als in Wien, wollen wir gar nicht reden. Dittes selbst sagte in Wien, an der Schlufsfeier des 12. Schuljahres: »Als mich der Gemeinderat hierher holte, hatte ich in Deutschland eine Stelle inne, wie es eine zweite nirgends mehr gibt. Ich war materiell gut gestellt, genofs Ehre, Achtung, Ansehen und war persönlich vollkommen frei«.

Und doch ging er nach Wien! Da darf man schon auf die Beweggründe begierig sein. Es fielen wohl hauptsächlich in Betracht: die höhere Einnahme bei verminderter Arbeit — die gröfsere Freiheit und Selbständigkeit nach oben hin — der viel weiter gehende Einflufs auf die Verhältnisse seiner Anstalt, besonders auf die Anstellung der Lehrer. Und nicht zuletzt hegte Dittes die Hoffnung: er werde das Pädagogium ganz nach seinem Sinne gestalten, auch umgestalten dürfen. Dafs er dies wirklich gehofft, noch mehr: beabsichtigt, erhellt aus der Geschichte seiner Wiener Thätigkeit. Leider standen solche Wünsche in Widerspruch zu dem Wortlaut des Statuts: darin liegt die mächtigste Ursache seines Falles.

Aber nicht blofs amtlich, sondern auch — und das ist das schlimmste — persönlich hat Dittes Schiffbruch gelitten in Wien; wenigstens scheint es so. Wir sind nicht mehr ganz klar über den Mann; der Glaube an ihn ist erschüttert. Die dringliche Frage nach dem wirklichen Dittes beantwortet niemand. Wer könnte es? Ein ehrlicher Freund, der die Wiener Zeit mit erlebt. Ein solcher Mann scheint nun eben nicht vorhanden zu sein.

Die hauptsächlichsten, aber sämtlich mehr oder weniger persönlich oder parteilich gefärbten Unterlagen zur Beurteilung des Pädagogium-Direktors Dittes sind: 1. von ihm selbst: Mitteilungen aus Wien, im Jahrg. 1869 der Allgem. deutschen Lehrerzeitung — Das Lehrerpädagogium der Stadt Wien; Wien, A. Pichlers Witwe u. Sohn 1873 — Wiener Geschichten, Päd. IV; — 2. Das Wiener Pädagogium von 1868—81, dargestellt von Adolf Kolatschek; Leipzig, Reichardt 1886.

Der Verfasser der zuletzt angeführten Schrift, früher Gymnasialprofessor, hatte die »Referatsvorlage, die Errichtung eines städtischen Lehrerseminars betreffend«, bearbeitet und war von 1868—72 Mitglied der Aufsichtskommission fürs Pädagogium. Er tritt als persönlicher Gegner des ersten Pädagogium-Direktors auf. Diesem ist er mit der Feder bei weitem nicht gewachsen; er schreibt oft flüchtig, sodafs seine Darstellung an manchen Punkten unklar, ungenau oder gar unwahr erscheint, vielleicht auch ist. Man kann ihm das übel auslegen. Aber dafs er wissentlich oder absichtlich entstellt, gefälscht, glaube ich nicht. Und gar seine ganze Kritik kurzerhand als Schmähschrift zu brandmarken, geht

nicht an. Mir scheint, sie hat ungefähr gleichen sachlichen Wert wie die »Wiener Geschichten«, zu denen sie auch ihrem Tone nach pafst. — Natürlich erregte das Buch die Gemüter. Man war gespannt auf die Antwort. Dittes sei dazu genötigt, bemerkte Schubert in seinem Repertorium (1887, IV); ein paar Monate später jedoch meldete er (1887, VIII): »Dittes wird Kolatschek keine Antwort geben. In einem umfangreichen Briefe an mich legt er die Gründe dar, warum er sich mit seinem Gegner in keine Erörterung einlassen wird. Er spricht zu mir fest und sicher; hätte er das kürzer gemacht, mein Glaube an seine Darlegung wäre nicht kleiner geworden; aber er wollte die letzte Falte glätten. Ich gestehe: Kolatschek hat mich für einen Augenblick irre gemacht, aber nur für einen Augenblick; sein Buch mufste ich bald als das erkennen, was es ist und bleibt: eine Schmähschrift, und auf eine solche darf keine Entgegnung erlassen werden. Der Ehre wäre zuviel.« Den umfangreichen Brief selbst hat Schubert nicht veröffentlicht, auch nach dem Tode des Schreibers nicht. Übrigens hat Dittes doch geantwortet (Päd. IX, 481 ff.), aber nur im Schimpfstil des XVI. Jahrhunderts, ohne auf Thatsächliches einzugehen. Dagegen erklärt er hier — wie er es früher und später auch anderwärts gethan — es handle sich nicht blofs um seine Person, sondern um die Zukunft des ganzen Lehrstandes, der Pädagogik, »ja um die öffentliche Moral und das öffentliche Wohl.« Nur hilft uns diese Erklärung nicht über Kolatscheks Buch hinweg.[1])

Würdigen wir nun die übrigen Quellenschriften zur Geschichte des Pädagogiums unter Dittes. Sie stammen, wie gesagt, sämtlich aus dessen Feder. Dittes hat also der Allg. deutschen Lehrerz. (schon im März) 1869 eine Reihe »Mitteilungen« geliefert[2]) (über die erst im Herbst 1868 eröffnete Anstalt): aber nicht etwa blofs sachliche Aufklärungen, Berichte, Auszüge aus Statuten und Lehrplan, sondern auch, und zwar vorzugsweise persönliche Urteile, Behauptungen, die mindestens als voreilig bezeichnet werden müssen. Die Wiener Lehrer z. B. werden dermafsen gelobt, dafs man — wie Kolatschek mit Recht bemerkt — sich fragt, wozu denn der Wiener Gemeinderat ein Pädagogium

[1]) Rifsmann bemerkt (Päd. Z. 1896, Nr. 39): er habe »auf Grund sicheren Materials in zwei Aufsätzen (der P. Z.) die Hauptanklagen als unbegründet nachgewiesen.« Ich finde das nicht. — Vgl. P. Z. 1886, Nr. 37; 1887, Nr. 4.

[2]) Diese Mitteilungen habe ich nicht gelesen. Herr Klinkhardt, der Verleger der A. d. L., an den ich mich gewendet, konnte mir die Nrn. nicht verschaffen. Ich halte mich daher an die Zitate bei Kolatschek, von denen ich glaube, dafs sie richtig sind, da er auch sonst richtig zitiert.

gegründet und zu dessen Leitung einen Direktor aus Gotha berufen. Wollte Dittes vielleicht mit jenem Urteil über die Wiener Lehrer seine Abneigung gegen die Übungsschule decken? Und was bezweckte er mit der Offenbarung: das Pädagogium besitze einen Mann als Direktor, dessen »Element der Kampf ist? Dafs es der Anstalt zur Zeit der Eröffnung beinahe an allem fehlte«, ist mindestens eine Übertreibung, wie die Phrase »ich drängte zur Eröffnung der Arena eine Geschmacklosigkeit. Kurz: die »Mitteilungen« sprechen kaum zu Gunsten ihres Verfassers, und es läfst sich denken, dafs sie beim Gemeinderate, sofern sie ihm bekannt wurden, grofses Mifsfallen erregten. — Weiter die bei Pichler erschienene Broschüre. Deren Schlufswort ist wieder voll von hochtönenden Phrasen, Übertreibungen (um nicht einen schärferen Ausdruck zu gebrauchen), Selbstverherrlichung. Ein starkes Stück auch ist das Totschweigen des ersten Übungsschuldirektors Willmann, und die Behauptung: »die Übungsschule fristete in den ersten Jahren (also unter Willmann!) ein kümmerliches und sieches Dasein.« — Die breit erzählten »Wiener Geschichten« endlich machen wiederum einen ungünstigen Eindruck. Da beschäftigt er sich höchst ernsthaft mit pfäffischen Klatschereien und andern Dummheiten, von denen man glaubt, sie könnten einen gereiften Mann nicht im geringsten rühren. (Und wirklich hat D. einmal im Pädagogium seinen Schülern gegenüber geäufsert: um die Ritter der Finsternis, ihre Gehilfen usw. kümmere er sich nicht.) Da scheut er sich nicht, die ihn allzu plump lobhudelnden, von komischem Pathos getragenen Aufsätze mehrerer österreichischer Lehrerzeitungen einzufügen! Und wie rühmt er sich selbst! Einmal sagt er, er habe während einer langen Reihe von Jahren ein in seiner Art seltenes Beispiel von Uneigennützigkeit im öffentlichen Dienst gegeben — nur finden wir leider nicht, worin denn diese Uneigennützigkeit bestanden. Zu einer Geldgeschichte verbraucht er vier Seiten — und doch versichert er wiederholt, er sei kein Guldenjäger, habe nie Gewinn gesucht! Schliefslich: welch ungeheuerliche Äufserungen über sein Dienstverhältnis! Er meint S. 219: Wer dem Pädagogium nicht blofs einige Pflichtstunden, sondern seine ganze persönliche Hingebung widmen wollte, der hätte sich von Anfang an sagen mögen: Lafs die Hoffnung draufsen! Und weiter behauptet er, sein Leben als Direktor des Pädagogiums sei eine dreizehnjährige Tragödie des Kampfes um die höchsten Güter der Menschheit gewesen. S. 435 aber klagt er gar: Die Aufsenwelt, sofern sie mein pädagogisches Interesse in Anspruch nahm, war meinen Augen verschlossen, und meine

ganze Situation hatte einen Beigeschmack von Leibeigenschaft!!

Was verlangte denn der Gemeinderat vom Direktor des Pädagogiums? Er sollte (nach dem Konkursausschreiben v. 28. IX. 66) ein Fachmann sein, der bereits an einer ähnlichen Anstalt mit Erfolg gewirkt, der den Unterricht in sämtlichen pädagogischen Disziplinen einschliefslich der Schulpraxis übernimmt, aufserdem Organisationstalent, Kenntnis der Wiener Schulzustände und Lehrerbedürfnisse, Verständnis für das autonome Gemeinwesen der Stadt Wien, endlich richtigen Takt und fortschrittliche Gesinnung besitzt. Was dem Gemeinderate bei der Wahl am 10. III. 68 vorschwebte, war ein freisinniger und tüchtiger Pädagogium-Direktor, der sich vollkommen und ausschliefslich der Anstalt widmet; ein Kämpfer im Element, welcher aus dem Pädadogium selbst eine Kampfstätte machte, pafste ihm zu keiner Zeit.« (Kolatschek.) — Gewifs nicht ungewöhnliche Anforderungen! Aber das »vollkommen und ausschliefslich«? Es ist, wie in vielen Fällen, nicht so streng gemeint: Dittes wurde ja auf Betreiben oder unter Zustimmung des Gemeinderates Bezirksschulinspektor, Landesschulrat, Mitglied der Lehrerprüfungskommission. Sein Anstellungsverhältnis war auch äufserlich aufs günstigste geordnet: die bare Besoldung betrug 3600 fl.; die freie Dienstwohnung wurde auf 1200 fl. gewertet; ein Kündigungsrecht stand dem Gemeinderate nicht zu. Seine Pension, um das auch noch hier zu erwähnen, wurde 1881 auf 2700 fl. festgesetzt und steuerfrei erklärt; verzehren durfte er sie an jedem Orte des In- oder Auslands. Nämlich das Recht, den Direktor in den Ruhestand zu versetzen, hatte der Gemeinderat. Aber nur unter zwei Bedingungen: 1. wenn das Pädagogium zu bestehen aufhören sollte; 2. wenn der Direktor nach einer vom Gemeinderate gepflogenen Untersuchung durch denselben als körperlich oder geistig zur Erfüllung seiner Pflichten untauglich erklärt werden sollte. Dafs die zweite Bedingung zutreffe, hätte der Gemeinderat in dieser oder jener Form behaupten können. Dem kam jedoch Dittes zuvor: er erklärte, dafs er zur Lösung seines Dienstverhältnisses im Wege gütlicher Auseinandersetzung bereit sei.

Ich habe nun im Zusammenhang kurz zu erzählen, wie es so weit gekommen. Gleich am Anfang konnte der Gemeinderat merken, dafs Dittes doch nicht der gesuchte Mann sei. Dieser stellte nämlich, als er schon gewählt war, die Bedingung: »Jede Beeinflussung des Pädagogiums durch Geistliche, gleichviel welcher Konfession oder welchen Ranges dieselben sein mögen, ist vollständig und unbedingt auszu-

schliefsen. Die verschiedenen Aufsichtsbehörden werden also niemals und unter keinerlei Form irgend eine Inspektion oder sonst einen amtlichen Akt durch eine Persönlichkeit geistlichen Standes in der Anstalt vornehmen lassen. Zwar zog Dittes diese, vom Gemeinderat als unannehmbar erklärte Bedingung zurück; aber der Grund zum Mifstrauen, zur Unzufriedenheit auf Seiten der Behörde war gelegt. Als dann Dittes seinen Dienst angetreten hatte, äufserte er neue Wünsche und Absichten. Ob es nicht doch besser und tunlich wäre, wenn man gleich jetzt, an Stelle des Pädagogiums, das doch keine Aussicht auf Bestand habe, ein sechsklassiges Seminar errichtete? fragte er am ersten Tage (erzählt Kolatschek). Das klingt eigentlich unglaublich: Dittes kannte ja das Statut, war auf dieses verpflichtet! Ferner wollte er die Übungsschule nur als Anhängsel betrachtet wissen, am liebsten freilich sie ganz beseitigen: womit wieder eine Umbildung der eben gegründeten Anstalt beabsichtigt war. Denn es leuchtet ohne weiteres ein, dafs eine »Korrekturanstalt« gerade auf die Übungsschule das gröfste Gewicht legen mufste. Selbst eine reine Lehrerfortbildungsanstalt kann ihrer nicht entbehren. — Drittens: in der Eröffnungsrede (!) nannte Dittes das Pädagogium ein »Experiment«, und den Diesterwegschen Unterrichtsgrundsatz (Stat. § 33) — »die Form jedes Vortrags im Pädagogium mufs zugleich die Form abspiegeln, in welcher der Gegenstand in den Schulen zu lehren sein wird« — erklärte er als unrichtig und undurchführbar.[1]) In diesem letzten Punkte hatte er sachlich recht. Aber damit, dafs er das in der Eröffnungsrede sagte, hatte er natürlich nicht recht; er hätte es vor Annahme der Wahl sagen müssen;[2]) an Zeit und Gelegenheit fehlte es ihm nicht. — Viertens: Kaum stand die Anstalt in Thätigkeit, als ihr Direktor die schon gewürdigten »Mitteilungen« an die Allg. d. Lehrerztg. schickte. Und im ersten Jahresbericht rückte er wieder der Aufsichtskommission gegenüber mit seinen Änderungs- und Umgestaltungsvorschlägen heraus — doch, wie zu erwarten war, ohne Erfolg. Die Kommission bemerkte u. a. (nach Kolatschek): »Die Frage der Umgestaltung des Pädagogiums bleibt am besten unerörtert; sie soll keinesfalls früher in Erwägung gezogen werden, als bis der Bau des Pädagogiums selbst, dessen Plan ein ebenso tief als allseitig erwogener

[1]) Die Aufsichtskommission wurde dadurch derart verstimmt, dafs sie das Festessen absagen liefs.

[2]) Wenn Kolatschek in der Erklärung einen Stofs sieht, der das ganze Gebäude erschütterte, so ist das freilich eine starke Vergröfserung; aber sie erscheint begreiflich, da jener Lehrgrundsatz aus Diesterwegs Gutachten stammt.

und von einem einheitlichen Gedanken getragener ist, vollendet sein wird. Für jetzt kann es sich nur darum handeln, die Bestimmungen des Statuts, sowie alle übrigen auf die Anstalt sich beziehenden Normen, die so klar sind, dafs ein Zweifel über ihre Auslegung gar nicht bestehen kann, sinn- und wortgetreu auszuführen. Jene Frage schon jetzt und bevor man weifs, ob und inwiefern das, was man mit Ernst und Überlegung gewollt, sich auch praktisch erwiesen habe, aufwerfen und in Beratung ziehen, hiefse nichts anderes, als das eigene Werk den Winden preisgeben, indem man einerseits sich selbst den festen Boden, den man hat, unter den Füfsen hinweg ziehen, und andererseits wieder den Feinden des Pädagogiums, die nur darauf warten, sowie der Schablonenweisheit und Projektmacherei Thür und Thor öffnen würde. Kein wahrer Freund des Pädagogiums kann dies wünschen«. Eine deutliche Sprache. Doch Dittes kehrte sich nicht daran. In seiner Schrift »Das Lehrerpädagogium usw.« sagt er offen, worauf er abzielt: Männer zu bilden, »welche in jeder Hinsicht für die leitenden Stellungen im Volksschuldienste tüchtig sind. Diejenigen, welche das Pädagogium mit Ehren absolviert haben, kann man getrost als Kandidaten für Direktor-, Inspektor- und Seminarlehrerstellen betrachten«. Im Sinne seines Gründers, des Wiener Gemeinderats aber sollte das Pädagogium die ungenügende wissenschaftliche und berufliche Ausrüstung der Volksschullehrer (die ihnen der Staat gewährt) verbessern, ergänzen, überhaupt tüchtige Lehrer für die städtischen Volksschulen bilden — davon ist auch immer in den (nebenbei bemerkt, ziemlich dürftigen) Berichten der Aufsichtskommission die Rede. — Aus alledem erhellt: Dittes war nicht gewillt, das Pädagogium den vorgeschriebenen Bestimmungen gemäfs zu leiten, obwohl er sich schon durch Annahme der Berufung dazu verpflichtet.

In demselben Jahre, in welchem die zuletzt angeführte Schrift erschien (1873), wurde Dittes Mitglied des Reichsrates, dem er nun bis 1879 angehörte. Der Gemeinderat war davon umsoweniger erbaut, als er in seiner Mehrheit »liberal« war, während Dittes sich zu den sog. Demokraten schlug. Für uns hier fällt nur die allgemeine Frage in Betracht: ob Dittes wohl daran that, jenes politische Amt zu übernehmen. Und wir verneinen diese Frage, zunächst auf Grund der »Wiener Geschichten«. Dittes redet da — wie anderwärts — viel von der Gröfse und Schwierigkeit der Arbeit, die er als Direktor des Pädagogiums zu bewältigen gehabt; er klagt oft darüber, dafs er sich in seiner beruflichen Stellung gesundheitlich geschädigt, klagt weiter über einen »Beige-

schmack von Leibeigenschaft. Demgegenüber mufs man doch annehmen, dafs er weder Zeit noch Kraft für einen sechsjährigen Reichsratsdienst besessen. Zwischen dem einen und andern besteht ein offenbarer Widerspruch. Aufserdem fehlen die Beweise dafür, dafs Dittes mit der umfassenden und gründlichen staatswissenschaftlichen und volkswirtschaftlichen Bildung ausgerüstet gewesen, welche ihn befähigt hätte, im Reichsrat eine seiner beruflichen Stellung genügende Rolle zu spielen. Oder wollte er einseitiger Kulturkämpfer sein?[1])

Nun war nicht mehr viel zu verderben. Die Reibereien oder Ärgernisse der letzten beiden Jahre (1880/81) können wir unberührt lassen. Dagegen müssen wir eine höchst befremdliche Thatsache noch hervorheben. Dittes behauptet, er sei nicht verpflichtet gewesen, irgend welchen Unterricht zu erteilen. Allerdings spricht die Anstellungsurkunde nicht davon, und man mag das als eine persönliche Flüchtigkeit (des Gemeinderates), als eine sachliche Lücke ansehen.[2]) Aber Dittes hätte doch (wenn er alles reinlich geordnet haben wollte) auf die einfachste Weise die rechtzeitige Ausfüllung der Lücke bewirken können. Doch ich halte das für eine höchst unbedeutende Äufserlichkeit — jene Verpflichtung dagegen für selbstverständlich, für eine innere Notwendigkeit, für den dringlichsten Wunsch eines Schulleiters. Dittes selbst kann unmöglich geglaubt haben, dafs ihm der Gemeinderat für die blofse Direktion 3600 fl. gezahlt und überdies noch eine grofse Wohnung gewährt. Seine Reden von Uneigennützigkeit, von freiwilligem Verzicht auf grofse Beträge, die ihm gebührt hätten, sind mir unverständlich, soweit sie sich auf den Unterricht in Pädagogik und Methodik beziehen, und sie beziehen sich allerdings zumeist darauf.

Aber die Anfeindungen, Verleumdungen, ultramontanen Wühlereien und dergl.? Die lasse man doch endlich einmal aufser dem Spiele! — Dittes mufste auf irgend eine Weise von seinem Posten zurücktreten, weil er sich selbst unmöglich gemacht: weil er von vornherein wesentlich andere Ziele verfolgte als derjenige, der ihn berufen, und aufserdem durch sein Reden, Schreiben, sein ganzes Verhalten und Wesen mifsliebig, zuletzt unerträglich geworden. Wir können zu keinem andern Schlufs kommen.

Mit dem Rücktritt vom Pädagogium aber — unter sehr vorteilhaften äufseren Bedingungen — endet das praktische Wirken des nun schon 52 jährigen Mannes. Österreich und

[1]) Seine thatsächlichen Leistungen als Reichsrat kenne ich nicht.

[2]) Kolatschek versichert übrigens, der mit Willmann abgeschlossene Anstellungsvertrag weise dieselbe Lücke auf.

Deutschland konnten oder wollten ihm eine Stellung, wie er sie beanspruchte, nicht oder nicht mehr bieten. Und um eine Professur in der Schweiz sich zu bewerben, hatte er wohl nicht Lust. Aber er hätte ja kleine Abteilungen junger Lehrer wissenschaftlich fördern, oder Jünglinge sittlich und politisch bilden können. Ohne Entgelt, versteht sich; wäre für einen Dittes Ehrensache gewesen, und er war ja auch danach gestellt. Dafs er wirklich etwas dergleichen gethan, wird nirgends gemeldet. Auch von einem grofsen wissenschaftlichen, oder sonst einem bedeutenden schriftstellerischen Werke, das in den letzten fünfzehn Jahren seines Lebens entstanden, wissen wir nichts. Sollte ihm das eine oder andere nicht Bedürfnis gewesen sein? Das Pädagogium kann doch höchstens die Hälfte seiner Zeit in Anspruch genommen haben.

5.

Indem ich mich den von Dittes herausgegebenen Druckwerken zuwende, mufs ich erklären: 1. dafs es mir auf dem beschränkten Raume nicht möglich ist, alle zu beachtenden Schriften eingehend zu würdigen — 2. dafs ich nicht den akademischen Broschüren (Jugendarbeiten) und den Lehrbüchern, sondern der Monatsschrift Pädagogium die bei weitem gröfsere Bedeutung zuerkenne. Demgemäfs widme ich diesem Sammelwerke einen besonderen Abschnitt und aufserdem den II. Hauptteil des Dittes-Heftes, während ich von jenen selbständigen Schriften teils nur den Inhalt (A), teils — die Schule der Pädagogik ist zu bekannt — blofs den Titel (B) anführe. Dafs Dittes von 1866—86 den Pädagogischen Jahresbericht herausgegeben und in diesem den Abschnitt Pädagogik bearbeitet, kann ich leider nur erwähnen.

A. 1. Das menschliche Bewufstsein. (Gekrönte Preisarbeit.) 1852.
Einleitung — Theorie (Entstehung und Anwachsen — Wechsel des m. B.) — Anwendung der Bewufstseinstheorie auf Erziehung und Unterricht.

2. Das Ästhetische. (Gekrönte Preisarbeit.) 1853.
Einleitung — das Grundwesen des Ä. (d. Ä. als seelische Entwicklung — die ästh. Auffassung, Produktion und Darstellung; — d. Ä. als Gegenstand: in Natur, Menschenwelt, Kunstwerken) — Die pädag. Bedeutung d. Ä. (Ziele und Kräfte — Mittel und Methoden).
[1 und 2 sind 1893 bei J. Klinkhardt in Leipzig als I. Heft der Gesammelten Schriften erschienen. Preis 2.40 M.]

3. Über Religion und religiöse Menschenbildung. Plauen, F. E. Neupert 1855.
   Über Religion — (Einleitung — ästhetische, praktische, theoretische Grundlagen der Religion — die Produkte der religiösen Entwicklung — geoffenbarte und positive Religion — äufsere Darstellung der R.) — Über relig. Menschenbildung (Einleitung — allgemeine Theorie d. relig. M. — relig. Erziehung — Religionsunterricht). (Die Schrift soll sein ein Teil der angewandten [pragmatischen] Seelenlehre und eine Fortsetzung von 1 und 2.)
4. Naturlehre des Moralischen und Kunstlehre der moralischen Erziehung. Leipzig, Gust. Mayer 1856. Preis —,75 M.
   Naturlehre d. M. (Einleitung — die allgemeine sittliche Norm — die gesellschaftliche Bedeutung der s. N. — die Abweichungen von der s. N. — die Offenbarungsformen der s. N.) — Kunstlehre der moralischen Erziehung (Einleitung — die Zöglinge und ihre Lebensrichtung — die Erzieher und ihre Wirkungskreise — die Zwecke und ihre Vermittlungen).
5. Über die sittliche Freiheit mit besonderer Berücksichtigung der Systeme von Spinoza, Leibniz, Kant. (Gekrönte Preisschrift.) 1859.
   Positiver Teil: Einleitung — regressive (theoretische) Untersuchungen (empirische Gesichtspunte — rationale Bestimmungen) — progressive (pragmatische) Darstellungen (die sittliche Freiheit als Präsens, Perfektum, Futurum). — Kritischer Teil: Vorbemerkungen — Spinoza — Kant — Leibniz.
6. Über den Eudämonismus.
   Einleitung — der E. an sich — der E. und der Mensch, die Gesellschaft, die intelligible Welt — Schlufs.
   [5 und 6 sind 1892 vereint bei J. Klinkhardt in Leipzig erschienen. Preis 2 M.]

B. 1. Grundrifs der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1868. — 10. Aufl. 1895. — Preis 3 M.
2. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für deutsche Volksschullehrer. 1870. — 10. Aufl. 1895. (In einem Nachwort werden die bis 1893/4 im Pädagogium erschienenen geschichtlichen Aufsätze angeführt.) — Preis 2 M.
3. Lehrbuch der praktischen Logik. 1871. — 9. Aufl. 1891. — Preis 1 M.
4. Lehrbuch der Psychologie. 1872. — 7. Aufl. 1882. Preis 2,40 M.

5. Methodik der Volksschule auf geschichtl. Grundlage. 1874. — 4. Aufl. 1878. — Preis 3,60 M.
[Verlag: J. Klinkhardt in Leipzig. 1–5 kosten als Schule der Pädagogik (5. Aufl. 1896) 7, geb. 8 M.]

6.

Dem Vorwort (Programm) zum ersten Hefte der Monatsschrift „Pädagogium“, das im Oktober 1878 erschien,[1]) entnehmen wir folgende Stellen: „Der Zweck der Zeitschrift ist, den Weg zu dem von Pestalozzi aufgestellten Ziele aller Menschenbildung[2]) gangbar zu machen“. Sie will nicht irgend einer Klasse, einem Stande, einer Partei, einer Sekte, einer Nation, sondern der Menschheit dienen: unser Standpunkt ist der kosmopolitische, der internationale, der humane. Aus allen Kulturvölkern der Gegenwart wollen wir Mitarbeiter für unser Unternehmen werben, damit die gemeinsame Sache der Menschheit gemeinsam beraten und gefördert werde. Das Bildungswesen aller zivilisierten Nationen unserer Zeit soll in seiner Wirklichkeit dargestellt und geprüft werden, damit ebenso die Mängel wie die Vorzüge des Bestehenden hervortreten und die erforderlichen Reformen angebahnt werden. Hierdurch sollen zugleich die Bestrebungen der verschiedenen Kulturvölker vor Zersplitterung bewahrt und auf ein gemeinsames Ziel hingelenkt werden, damit alle von einander lernen, alle einander Warnungen oder Vorbilder darbieten, keines aber in Selbstüberhebung und Ungerechtigkeit verfalle.... Wir werden die prinzipiell wichtigen Punkte der Wissenschaft vom Menschen im weitesten Sinne (der Physiologie und Psychologie, der Erkenntnislehre und Ethik, der Sozialwissenschaft und Kulturgeschichte) beleuchten müssen, um die Fundamente einer befriedigenden allgemeinen Weltanschauung zu gewinnen und um Stellung zu nehmen zu den wissenschaftlichen, sozialen, politischen und religiösen Zeitfragen.... Für wen wir schreiben? Für Pädagogen jeder Kategorie und jeder Stufe, sofern sie geneigt sind, neben den speziellen Angelegenheiten ihres persönlichen Dienstes den Zusammenhang derselben mit dem Kulturganzen zu würdigen und zu pflegen; für Staatsmänner, Landes- und Gemeindevertreter, sofern sie unsere Überzeugung teilen, daſs das Bildungswesen eine wichtige Angelegenheit der Völker sei; für

[1]) Bei J. Klinkhardt in Leipzig. Der ganze Jahrgang kostet jetzt 4.50 M. (statt 9 M.), das einzelne Heft 0.75 M.

[2]) „Das Ziel alles Unterrichts ist ewig nichts anderes und kann nichts anderes sein als die durch die harmonische Ausbildung der Kräfte und Anlagen der Menschennatur entwickelte und ins Leben geförderte Menschlichkeit selber.“

Väter und Mütter, für alle Freunde menschlicher Gesittung und Wohlfahrt, sofern sie bereit sind, unseren Anschauungen und Vorschlägen eine unparteiische Prüfung zu widmen«.[1])

Was ist über dieses Programm zu urteilen? Dafs es viel zu weit geht, viel zu viel umfafst, unausführbar ist, oder war. Thatsächlich hat denn auch Dittes nur einen Theil von dem, was er versprochen, gehalten. Weder ist in den $17^1/_2$ Jahrgängen »das Bildungswesen aller zivilisierter Nationen unserer Zeit in seiner Wirklichkeit dargestellt und geprüft« worden, noch ist das Pädagogium, wenige Aufsätze abgerechnet, so geschrieben, dafs es von »Pädagogen jeder Kategorie und jeder Stufe, von Staatsmännern, Landes- und Gemeindevertretern, von Vätern und Müttern« mit Lust und Nutzen gelesen, oder überhaupt gelesen werden könnte. Und dafs es einen erheblichen Einflufs auf die »Bestrebungen der verschiedenen Kulturvölker« wirklich ausgeübt, wäre schwer nachzuweisen. — Diese Feststellung kann nur insofern als Vorwurf oder Tadel aufgefafst werden, als sie besagt, dafs Dittes sich etwas für ihn Unmögliches vorgenommen. Der wirkliche Wert des Pädagogiums wird damit in keiner Weise herabgesetzt. Ohne Zweifel hat es, als Monatsschrift, »alle Zeitschriften verwandter Art übertroffen«.

Dittes hat es verstanden, mehrere tüchtige Männer von ausgeprägter Eigenart an sich zu ziehen und seinem Pädagogium zu erhalten. Darunter rechnen wir gleich den ersten im Mitarbeiterverzeichnis des I. Bandes: den Major a. D. Friedr. Ascher, dessen Beiträge ganz dazu angethan waren, auch Väter und Mütter für das Pädagogium zu gewinnen (leider starb er schon 1883). Ferner gehören hierher der Mathematiker und Naturwissenschaftler J. A. Pick (ein vorzüglicher Mensch und Erzieher), der Seminardirektor und namhafte Deutschmeister Theodor Vernaleken, der schweizerische Pestalozziforscher Heinr. Morf. Später kamen hinzu der Münchner Philosoph J. Frohschammer, den Dittes besonders als Kulturkampfgenosse schätzte, der Realgymnasialdirektor und mehrjährige Redakteur der Rheinischen Blätter Rich. Köhler, der mit Vorliebe dem Herausgeber gegen den Militarismus und Klassizismus beistand, der Didaktiker, Ethiker, Ästhetiker Albrecht Görth. Hinter diesen und anderen

[1]) Dittes hat sich späterhin noch mehrmals über die Aufgabe seiner Zeitschrift geäufsert, so im Schlufswort zum VI. Jahrg., wo er am Ende in aller Kürze sagt: »Das Päd. wird bleiben ein unabhängiges Organ derjenigen Pädagogik, welche keine andere Richtschnur anerkennt, als die freie Prüfung und Forschung, und kein anderes Ziel im Auge hat, als den Fortschritt der Menschheit«. — — Das ist das Päd. doch nur sehr selten gewesen!

tüchtigen Männern stand freilich manch unbedeutende Gröfse, sodafs es dem Pädagogium auch an leichter Ware nicht fehlte. Z. B. im V. Jahrgang: da schreibt A. Grüllich (ein bekannter Vielschreiber) ungemein wortreiche und ganz gewöhnliche, sehr wohlfeile Betrachtungen, Belehrungen im Anschlufs an einen mittelmäfsigen staatlichen (sächsischen) Lehrplan, und dazu sind ihm von den kostbaren und viel begehrten Seiten der Zeitschrift 71, sage 71 gewährt worden (10 hätten vollauf genügt). Im gleichen Jahrgang gestattet der Demokrat Dittes einem Hugo Weber anmerkungslos die Behauptung, dafs der Volksstaat 1. ein Utopien, 2. ein Nonsens, 3. in der Fortbildungsschule lächerlich zu machen sei!! Im XVII. Jahrg. findet sich ein Aufsatz von H. Weigand über »die Methode des Geschichtsunterrichts«. Allda wird u. a. Folgendes verübt: »Das Kind soll die historischen Leistungen nach seiner Meinung beurteilen«. Hat es aber (auf gewisse Fragen) »eine andere Antwort als die Geschichte, so sagt der Lehrer vielleicht: Da magst du wohl Recht haben; aber Könige denken und handeln eben anders als Schuljungen und thun in ihrer Weise auch recht, ich hätte es vielleicht noch anders gemacht, und obs dann besser geworden wäre, ist auch noch fraglich«. Unglaublich, aber wahr. Welcher Art jene gewissen Fragen sein können, zeigt das Beispiel: »Was hättest du an König Wilhelm I. Stelle 1866 mit dem Könige von Hannover gemacht?« Hoffentlich sind die Kinder vernünftiger als ihr Herr Lehrer. —

Reichliche Entschädigung für Aufsätze von dieser Sorte findet der Leser in der zweiten Abteilung des Pädagogiums: in den meist sehr gut geschriebenen, fortlaufenden Berichten über das pädagogische Leben und Treiben in den wichtigsten Staaten. Eine gleich umfassende und ausgedehnte »Rundschau« wurde und wird von keinem andern Fachblatte geboten. Ähnlich verhält es sich mit den 1888 eingeführten, zuerst monatlichen, dann vierteljährlichen Berichten »aus der Fachpresse«, welche sich auf die sachlich, persönlich oder zeitlich bedeutenden Aufsätze einer grofsen Zahl deutscher, österreichischer und schweizerischer Schul- und Erziehungsblätter erstrecken und niemals blofse Titel oder Überschriften, sondern brauchbare Skizzen, Inhaltsangaben, Auszüge bringen, auch kritische Bemerkungen nicht vermissen lassen.

Scharfe Kritik, geübt von einem Standpunkte aus, der ziemlich weit links liegt, ist das wesentlichste, das eigenste Merkmal und Wirkungsmittel des Pädagogiums. Daran denkt man gewöhnlich zuerst, wenn von ihm die Rede ist, und mancher weifs von nichts anderem. Wer aber die 17½ Jahrgänge durchgeht, der wird finden, dafs das Pädagogium

auch zeit- und vernunftgemäfses Neue zu gestalten, oder Grund zu legen, auszubauen verstanden und in solcher Arbeit Hervorragendes, Bleibendes geleistet.

Dafs nun einer solchen Zeitschrift nicht der äufsere Erfolg ward, der ihr gebührte, befremdet den Kenner der Verhältnisse nicht. Im Gegenteil: man möchte sich fast wundern, dafs sie $17^1/_2$ Jahre alt geworden. Sie war eben nicht von der Art, dafs ihr ein langes Leben hätte in Aussicht gestellt werden können. Wirklich schreibt Dittes am Schlusse des V. Jahrganges: der Bestand der Zeitschrift sei vorläufig noch auf ein Jahr gesichert, »obwohl die bedeutenden Opfer, welche dieselbe bisher erfordert hat, die Verlagshandlung entschuldigen würden, wenn sie sich von dem Unternehmen zurückzutreten entschlösse«. Allerdings meldet Dittes schon am Schlusse des VI. Jahrg. (Sept. 1884), »der Leserkreis habe sich bedeutend erweitert«; doch scheint das nicht von Dauer gewesen zu sein. Dittes klagte später oft, dafs das Pädagogium »nur mit Mühe sein Dasein friste«. Im Sommer 1892 suchten Herausgeber und Verleger dadurch die Zahl der Haltenden zu vermehren, dafs sie an deutsche, österreichische und schweizerische Fachblätter Besprechungen senden liefsen: Klinkhardt erklärte sich mit dem Erfolge zufrieden, obwohl dieser — wie nicht anders zu erwarten — ein recht bescheidener war.

Noch in frischester Erinnerung ist bei jedermann, dafs das Pädagogium mit dem 6. Hefte des XVIII. Jahrgangs (März 1896) zu erscheinen aufgehört. Dittes gab als Grund an: »Meine ungünstigen Gesundheitsverhältnisse gestatten mir nicht mehr jene regelmäfsige und intensive Arbeit, welche für eine solche Zeitschrift unerläfslich ist«. Dieser Grund genügt wohl, um den Rücktritt des Gründers und Leiters, nicht aber, um das Eingehen der Zeitschrift zu erklären oder zu rechtfertigen. Man suchte nach einem andern Grunde, und fand ihn. Eine Lehrerzeitung schrieb, als sie jene Kunde vernommen, in komischem Pathos: »Leider war es ihm (Dittes-Elias) nicht vergönnt, einen Elisa zu finden, der in seinem Geiste den Kampf für die Verwirklichung der pädagogischen Idee im Pädagogium fortführen könnte. Es gebricht an Männern — an Männern gebricht es in Israel«. An Männern, die den Redakteur Dittes hätten ersetzen können? Es wäre ja eine unerhörte Schande, wenn unter den Hunderttausend oder wieviel deutschen Volksschulmännern nicht etliche wären, die eine Zeitschrift wie das Pädagogium würdig zu leiten vermöchten. — Weniger unglaublich klingt eine andere Behauptung: das Pädagogium sei aus Mangel an Abonnenten eingegangen. Das wurde aber lebhaft bestritten;

man nannte einen dritten Grund: Dittes — der mittlerweile seiner Krankheit erlegen war (15. V. 96) — habe »an einen Freund und Mitarbeiter geschrieben, die Zeitschrift soll, so lange er lebe, keinem andern zur Leitung übergeben werden; er habe seine ganze Kraft für deren Gedeihen und die Klärung der durch sie verbreiteten Ansichten und Grundsätze eingesetzt und wolle nicht erleben, dafs man wohl gar das Gegenteil zu lehren beginne. Darum solle dies Unternehmen bis auf den Namen aufhören zu existieren«.[1]) Der Verleger Klinkhardt bestätigt das in der Hauptsache: »Es war sein Wunsch und Wille (das Pädagogium eingehen zu lassen), und dem fügten wir uns«. Dieser Wunsch und Wille wäre unbillig gewesen, wenn es sich um ein blühendes Unternehmen gehandelt hätte, doppelt unbillig einem Verleger gegenüber, der, wie Dittes oft rühmt, für die Zeitschrift grofse Opfer gebracht. Dieser Wunsch und Wille wäre aber auch, unter derselben Voraussetzung, aus einem andern Grunde befremdlich, doppelt befremdlich, da er von einem Dittes herrührt. Kaum kann jemand von der Bedeutung und fortdauernden Notwendigkeit seiner Sache fester überzeugt sein, als es Dittes gerade hinsichtlich seiner Zeitschrift war — sie werde, sagt er am Schlusse des letzten Heftes, »in der deutschen Pädagogik jederzeit als eines der hervorragendsten Denkmäler dastehen«. Nun ist es aber natürlich und auch als geschichtliche Thatsache jedermann bekannt, dafs der Mensch gern für die Ewigkeit baut. Er selbst kann nicht ewig leben; daher sorgt er sich rechtzeitig um einen Nachfolger, der sein Werk weiterführt: sofern er an dessen Lebensfähigkeit ehrlich glaubt, und sofern er die äufseren Bedingungen dazu vorhanden weifs. — — Das Pädagogium ist an Mangel an zahlenden Lesern eingegangen. Dafs dies nach dem ersten oder zweiten Viertel des XVIII. Jahrgangs geschehen werde, war bereits am Ende des XVII. sicher. Beleg für diese Behauptung — die ich hier ausspreche, um, wenn möglich, dem unwürdigen Verdeck- und Versteckspiel ein Ende zu machen — ist ein Brief, den mir Dittes am 15. Oktober 1895 geschrieben.

7.

Ich komme zum schwierigsten Teil meiner Aufgabe. Die grofse Schwierigkeit ist schon im Vorwort zur Genüge angedeutet worden; sie liefse sich kurz bezeichnen mit dem bekannten Worte Schillers über Wallenstein.

[1]) Albr. Görth im Volksschulfreund 1896, Nr. 34. — Ähnliches hat der Wiener Ed. Jordan in die Österr. Schulz. (Nr. ?) geschrieben.

Über eins allerdings herrscht volle Klarheit; Dittes selbst bestätigt es oft genug, fast zu oft: dafs er mit Vorliebe Kritiker, Kämpfer war. Er hatte freilich leicht kämpfen, der unabsetzbare Direktor des Pädagogiums, der gut gestellte Pensionär! Er übertriebs aber, gerade in Wien, wo er sich durch das schwächlichste Geschwätz aufregen liefs. Er überschritt überhaupt oft das Mafs, auch im Urteilen und Richten. Dittes war Temperamentsmensch — sagt R. Rifsmann (Päd. Z. 1896, 39) — stark im Lieben, stark im Hassen. Kühle Objektivität, namentlich bei Beurteilung von Persönlichkeiten und Parteien, lag nicht in seinem Wesen. Dafs er sich darum in seinem Urteil dann und wann zu nicht verdienten Härten, ja, ihm selbst unbewufst, zur Ungerechtigkeit fortreifsen liefs, werden alle bestätigen, die ihn näher kannten.

Seiner Lust am Streite stand eine ungewöhnliche Redegewandtheit zur Verfügung; ja er befand sich als Redner und Agitator vielleicht mehr in seinem Elemente, denn als Lehrer und Schriftsteller. Man lese z. B. seine Vereinsrede »zum Schutze der Volksschule« im XI. Jahrg. d. Päd. Dabei bedurfte er des lauten Beifalls der Masse. Er sah auch das Lob seiner Person und seiner Schriften gern gedruckt, sogar im Pädagogium, und in ziemlich plumper Form. Er selber sprach von sich und dem, was er geleistet, oft und viel;[1] das Selbstgefühl des selbstgemachten und vom Glücke begünstigten Mannes war aufs stärkste ausgebildet. Auch die Selbständigkeit, die den leisesten Versuch der Bevormundung zurückweist. Dafür ein ergötzliches Beispiel. Nachdem man Dittes die Diesterwegrede für den 1890er Lehrertag übertragen hatte, wurde den Diplomaten in Berlin ein wenig bange vor dem, was kommen möchte. Sie schickten also einen wohlstilisirten Brief erratbaren Inhalts nach Wien. Half aber gar nichts; Dittes antwortete: »Für ausführlichen Brief bestens dankend, halte ich für gut, ganz und gar den eigenen Gedanken zu folgen.«

Das ist der echte Dittes; doch nicht der ganze. Sein Bild zeigt auch freundlichere, weichere Züge. Er liebte die Natur; »auf einem Spaziergange — erzählt Rifsmann — äufserte er eine geradezu naive Freude am Naturleben.« Und mild gegen Menschen, nämlich gegen seine Schüler, konnte er auch sein; die früher erwähnten Erinnerungen eines Gothaers feiern gerade die Milde als ein hervorragendes

[1] Er wird zwar von Verschiedenen als schlicht und bescheiden gepriesen; dem widersprechen aber die für jedermann offen daliegenden Thatsachen.

Merkmal des Lehrers Dittes. Dafs er freundschaftlicher Gefühle fähig war – wenngleich er nie einen rechten Freund besessen, er, der eines solchen dringender bedurfte als mancher andere — berichtet Rich. Köhler (in den Rhein. Blättern 1896, IV), der uns auch in das häusliche Leben des Mannes einführt. Nach diesen Mitteilungen Köhlers (Auszügen aus Briefen) scheint zwischen den Gatten, wie zwischen Eltern und Kindern das beste Verhältnis bestanden zu haben. Über die Kinder (drei Söhne und eine Tochter, alle gut versorgt) schrieb der Vater 1894: »Sie sind so brav, charaktervoll und gut, möchten mich auf den Händen tragen, und eins würde fürs andere sterben, wenns nötig wäre.« Von der Tochter Helene (seit 1895 Gattin des Bürgerschuldirektors Zens in Wien) sagt er: »Sie ist in der That mein Engel, mehr als Antigone, und völlig unbeschreibbar, ihrer Mutter[1]) glänzendes Abbild, verdient ganz und gar, was Pestalozzi von Gertrud sagt.« Am Schlusse des Briefes erklärt Dittes: »Ich bin glücklich.«

In seiner amtlichen Thätigkeit war er es teilweise auch. In der Volksschule zwar wohl nicht. Er strebte von ihr los, und später wollte er mit ihr entschieden nichts mehr zu thun haben. Die Übungsschule am Pädagogium hätte er am liebsten beseitigt, dieses selbst in eine Lehrerhochschule umgewandelt, und das letzte Ziel seiner Wünsche wäre, nach Rifsmann, »die Berufung auf die Lehrkanzel für Pädagogik an einer deutschen Universität« gewesen. Die akademische Lehrweise sagte ihm am meisten zu. Doch auch dem Seminarlehrer Dittes wird ein gutes Zeugnis ausgestellt, nicht blofs von dem für ihn schwärmenden Schüler, sondern auch von entgegengesetzter Seite. Kolatschek schreibt in dem Berichte über seinen Besuch in Gotha: »Die Vorträge des Seminardirektors stachen von jenen der andern Lehrer aufs vorteilhafteste ab; insbesondere war es ihre durchaus seminaristische Form, welche den Zuhörern sofort entgegentrat. Dittes dozirte nicht, sondern unterrichtete, wobei sein Vortrag ebenso fafslich und klar als gehaltvoll und lebendig war. Namentlich zeichnete sich der Unterricht in der Pädagogik durch präzises Zusammenfassen aller wesentlichen Momente aus. . . . Im ganzen ging die Ansicht der Deputation dahin, dafs Dittes jedenfalls eine vorzügliche seminaristische Lehrkraft sei, zu deren Acquisition sich das Pädagogium nur Glück wünschen könnte.«

Dafs Dittes auch zum Schul-Begründer, Ordner, Leiter, Verwalter berufen war, glaube ich im Hinblick auf sein Wesen

[1]) Gestorben 1892.

und Wirken nicht annehmen zu dürfen. Die Mitteilung Kolatscheks, man habe ihm in Gotha gesagt, D. sei »kein Freund von vielen Kanzleigeschäften und administrativen Arbeiten«, erscheint mir zuverlässig. Die Geschichte des Wiener Pädagogiums würde sich anders gestaltet haben, wenn D. mehr Verwaltungsmann gewesen wäre. Auch seine Zeitschrift hat nicht stramm planmäfsig gearbeitet. — Man könnte zwar auf Gotha verweisen, da habe sich D. als »Organisator« bewährt. Aber als er kam, hatten Schmidt und Kehr doch schon das meiste gethan. — Die Beziehungen des Direktors zu seinen Mitarbeitern scheinen in Gotha geradezu musterhaft gewesen zu sein. Umsomehr befremdet in Wien das Verhalten gegen Willmann. Der Grund dieses Verhaltens ist noch nicht aufgeklärt; dafs dabei gegensätzliche pädagogische Anschauungen eine Rolle spielten, darf man vermuten.

Als Pädagogiker nun, als pädagogischer Theoretiker gehört Dittes nicht zu den schöpferischen Geistern. Er hat durch mündlichen Unterricht und in seiner Zeitschrift auf die allgemein giltigen Lehren des Comenius und Pestalozzis als auf feste Grundlagen immer wieder hingewiesen, hat sie erläutert, verteidigt, zu verbreiten gesucht, im übrigen eine lebhafte schulpolitische Thätigkeit entfaltet. Der Schul- (und Kultur-) Politiker spricht hauptsächlich in den Aufsätzen: »Über den gegenwärtigen Stand der deutschen Pädagogik« im V., »Entweder oder« im XII., »Zum letzten Jahrzehnt des XIX. Jahrhunderts« im XIII. Jahrg. d. Päd. Schulpolitiker ist Dittes selbstverständlich auch im österreichischen Reichsrat gewesen, und noch früher. Auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Wien (1870) verlangte er eine besondere und selbständige Oberbehörde für das Schulwesen, jedenfalls Trennung des Unterrichts- vom Kultusministerium, und weiter brachte er den Antrag ein: Den Eltern steht es frei, ihre Kinder am Religionsunterricht teilnehmen zu lassen oder nicht.

Welche Stellung Dittes einer neuen pädagogischen Schule, dem Herbartianismus gegenüber einnahm, ist zu bekannt, als dafs ich hier davon reden müfste. Ich bemerke nur, dafs ich Rifsmanns jüngsten Äufserungen über diese Angelegenheit mich anschliefse (Päd. Z. 1896, 39). Dagegen stimme ich nicht überein mit einer andern Auffassung Rifsmanns, nach welcher Dittes über die »klassischen Pädagogen« nicht habe hinausgehen, von den Reformbewegungen der neuesten Zeit nichts habe wissen wollen. Dittes hat gerade den bedeutendsten Bestrebungen der Gegenwart — die auf sittliche und politische Bildung des Volkes gerichtet sind — sein

Pädagogium geöffnet, und an der Verbreitung der Hildebrandischen Gedanken über den muttersprachlichen Unterricht hat das Pädagogium ebenfalls erheblichen Anteil. Dagegen ist Dittes einigen anderen »zielbewufsten Neuerern« allerdings nicht gerecht geworden, wie der Aufsatz, mit dem er den letzten Jahrgang des Pädagogiums eröffnet (»Die Zersetzung der deutschen Pädagogik«) beweist. Wir finden da starke Übertreibungen, Schiefheiten, Verkehrtheiten, wohlfeile Schimpfereien und Spötteleien. Am bedauerlichsten erscheint die Geringschätzung der sog. Kinderpsychologie: man sieht da wieder einmal recht klar, wie fremd ihm die Kinderschule, der grundlegende Unterricht geworden.

Aber der Aufsatz ist auch nicht arm an guten, treffenden Bemerkungen — und mit der »Zersetzung« hat er recht. Was eine grofse schöne Einheit sein sollte, auch sein könnte, wenn an so vielen Orten nicht der gute Wille fehlte, ist »zersetzt«, zerfallen, zerstückelt, verzettelt (oder wie man sagen will) in eine Menge Teile oder Parteien, deren Vertreter sich um einander nicht kümmern, höchstens gegeneinander streiten. Wohl wird im einzelnen manch Tüchtiges geleistet; aber es fehlt an Zusammenfassung, es fehlt das geistige und ein auch notwendiges äufseres Band. Und deshalb geht viel verloren; anderes bleibt zwar, aber es wirkt, nützt nicht, weil man ihm nicht seinen Platz im Spiel der Kräfte anweist, vielfach deshalb nicht anweist, weil man es nicht kennt. Sorgen wir für Zusammenschlufs, bestellen wir einen Förderer, Hüter der Einheit: einen freien, deutschen Erziehungsrat, dessen Hoheit alle Teilhaber am Erziehungsgeschäft anerkennen, dessen Stimme überall Gehör und Beachtung findet. Die würdigen Mitglieder wären zu finden im Kuratorium der Diesterwegstiftung, in der Comenius-Gesellschaft, der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, der Gesellschaft für ethische Kultur — es fehlt nur einer, der den ersten Schritt thut. —

Eine der treffenden Bemerkungen in dem Aufsatze von der Zersetzung gilt den vielen Fabrikanten der »Anleitungen, Handreichungen, Materialien« usw.,[1]) und den Lehrern, welche jene Ware kaufen. Dittes urteilt hier und anderwärts über die Lehrer und Lehrerzeitungen streng, aber nicht unbillig. In einem Briefe z. B., der unter dem Eindruck des Nachspiels zu seiner Diesterwegrede geschrieben worden, spricht er von Versöhnungsmeiern, und weiterhin vom »heutigen

[1]) Dittes verwirft, wie alle auf der Höhe stehenden Schulmänner der Gegenwart, auch die Schülerleitfäden — vgl. »Über den Gebrauch von Lehrbüchern« im IV., »Ein Realienbuch und zwei Schulinspektoren« im VI. Jahrg. d. P.

Servilismus der deutschen Lehrer«; er fügt hinzu, dieser Servilismus sei von denen verschuldet, »welche auf ihren (der Lehrer) Schultern in die Höhe geklettert oder gekrochen sind, darunter Tote und Lebendige«. »Wäre Ihnen — heifst es in einem andern Briefe — die geradezu ekelerregende Situation der pädagogischen Journalistik mit ihrem greulichen Bettel- und Schwindelwesen bekannt, so würden Sie begreifen, warum ich schon öfters gesonnen war, die Feder niederzulegen«.[1]) Ich finde, wie gesagt, solche Äufserungen gewissen Verhältnissen und Personen angemessen. Zuweilen aber wendet er sich an die Lehrer (Leser seines Pädagogiums) in einem Tone, der mir nicht gefallen will, in einem Tone nämlich, der einigermafsen schulmeisterlich (oder väterlich?) klingt. Er will z. B. über etliche philosophische Streitfragen sprechen und leitet nun seine Rede u. a. mit den Worten ein: »Ich rechne auf ausdauernde Aufmerksamkeit (gesperrt gedruckt) meiner Leser«; ein paar Zeilen weiter wird zum zweiten Mal »beharrliche Aufmerksamkeit« verlangt. Noch mehr Mifsfallen mufs das Folgende erregen. Am Schlufs des »Vorberichts« zum einzigen Hefte seiner »Gesammelten Schriften« — das Heft enthält die ersten Früchte seiner philosophischen Studien, und er stand damals am Anfang der Zwanzigerjahre — fragt er: »ob es heute noch eine nennenswerte Zahl von Lesern für Schriften wie die hier gebotenen gibt, von Lesern, welche nicht die Kraft und Neigung zur Vertiefung in schwerere Geisteswerke verloren haben«. Eine andere, in diesem Falle wichtigere Frage stellt er nicht — er hat sie von vornherein bejaht — die Frage nämlich: ob den Lehrern (die denkt er sich ja als seine Leser) wirklich zugemutet werden darf, mit den vorliegenden beiden »Geisteswerken« sich zu beschäftigen. Wir sagen: Nein. Die Volksschullehrer haben wenig Zeit für allgemein-wissenschaftliche Fortbildung; deshalb darf man ihnen nur die bedeutendsten Werke, Schriften gereifter Männer empfehlen — nicht die (übrigens grofsenteils veralteten) Aufsätze eines zwar sehr begabten, sehr strebsamen, sehr fleifsigen, aber doch noch sehr jungen Mannes, der selbst erst Anfänger im selbständigen Erfassen der Wissenschaft ist. Für die Volksschullehrer ist das Beste gerade gut genug; von dem Satze gibt es zu niemandes Gunsten eine Ausnahme.

Nun, der Kritiker Dittes selbst erkennt die Richtigkeit dieses Satzes im Grunde an; er verlangt oft genug bessere, höhere Bildung und würdigere Behandlung der Volksschullehrer, wie er auch für Hebung ihrer sozialen und wirtschaft-

[1]) Nach Rifsmann und Görth a. a. O.

lichen Stellung, für Befreiung der Schule von der Kirche eingetreten. Das ist ihm von der — allzu bescheidenen — deutschen Lehrerschaft hoch angerechnet worden. Ferner hat er sich durch seine Reden in Lehrerversammlungen und Vereinen und durch die Verwerfung der Herbart-Zillerschen Pädagogik viele Verehrer erworben. Deren Zahl muſs sehr groſs sein, und die Gefühle für Dittes müssen sehr hoch gehen, wenn die Äuſserungen in den Lehrerzeitungen anläſslich seines Todes bare Münze sind. Wir geben hier eine kleine Auswahl solcher Äuſserungen. Deutsch-österreichische Lehrerzeitung: »Das schärfste unserer Schwerter liegt zerbrochen, unser gewaltigster Rufer im Streit ist verstummt«. Bairische Lehrerzeitung: »Ein Groſsmeister der deutschen Erziehungswissenschaft ist verschieden, der hervorragendste Pädagog für die Volksschule seit Pestalozzi und Diesterweg, ein Mann, den die deutsche Lehrerschaft mit Stolz als ihren Altmeister verehrte«. Leipziger Lehrerzeitung: »Nichts Kleinliches und Schwächliches, nichts Schwankendes und Unsicheres war an ihm . . . auf dem Kampfplatz ein Held mit Riesenkraft . . . der Pädagogik unserer Zeit war er eine Notwendigkeit . . . Pestalozzi, Diesterweg und Dittes werden die Grundpfeiler auch der künftigen Pädagogik bleiben . . . seine Schule der Pädagogik ist nicht nur eine wissenschaftliche, sondern auch eine nationale That«. — Trotz dieser überschwänglichen Titulaturen und Redensarten steht fest, daſs Dittes sehr vielen seiner Verehrer, Kleinen und Groſsen, unbequem war. Das hat sich u. a. sehr deutlich in den Verhandlungen über ein neues Pädagogium gezeigt. Dittes selbst wuſste es sehr wohl. Auf die Einladung zum Stuttgarter Lehrertage (1894) antwortete er: »Es ist wohl besser, daſs ich wegbleibe; denn ich würde doch dort eine Verlegenheit sein, nicht bloſs für die Mucker«. —

Welchen Platz wird nun eine unparteiische Geschichtschreibung dem Pädagogen Dittes anweisen? Sie wird ihn nicht unter die »groſsen Pädagogen« versetzen; denn er war, wie gesagt, kein schöpferischer Geist. Aber sie wird ihn den rührigsten Verbreitern pestalozzischer und comenianischer Ideen zuzählen, ihn im Berichte über die Herbart-Zillersche Schule, in dem groſsen Kapitel von der Schulpolitik, in der Geschichte der Lehrerbildung, der Lehrervereine, der pädagogischen Presse eine gewichtige Rolle spielen lassen. Und welches Schluſsurteil mag sie über den Mann fällen?

Vielleicht dieses: Friedrich Dittes ist nach dem Jahre 1860 in seltener Weise vom Glücke begünstigt worden. Das groſse Glück hat einerseits sein Selbstbewuſstsein, andererseits seinen Ehrgeiz und Wagemut derart gestärkt, daſs sie übermächtig in ihm wurden, ihn verblendeten. Infolgedessen

verrechnete er sich, merkte das aber erst, als er auf Grund der falschen Rechnung schon zuviel gewagt hatte. Das verwirrte ihn, versetzte seine Seele in einen krankhaften Zustand: daraus erklärt sich manches fast Unglaubliche der Wiener Zeit. Er selbst sah wohl ein, dafs er allein — oder sein Glück? — an seinem Falle schuld war; aber es sich oder gar öffentlich einzugestehen, fiel ihm zu schwer: daher der oft grimmige Pessimismus im allgemeinen, die mannigfachen nach aufsen gerichteten Klagen und Anklagen im einzelnen; die grofse Empfindlichkeit, Reizbarkeit; das viele Reden von sich und seinen Leistungen; die Sucht nach fremdem Lobe.

Von einem »Martyrium« zu reden, in das ihn äufsere feindliche Mächte versetzt, ist unstatthaft. Dittes hat sich auch nicht irgendwie »geopfert«: dazu hatte er schon gar keine Gelegenheit. Die Folgen aber des »Kampfes«, den er doch gesucht, mufste er kennen. Übrigens, wieviel wirkliche Unbill ihm auch zugefügt worden sein mag: einem Schulmann kann, ungerechterweise, noch ganz anderes widerfahren, so Schweres, dafs jenes dagegen fast nichts wiegt. Und wer etwas davon erlebt und ertragen, macht von den Kampfwunden eines Mannes, dessen »Element der Kampf« ist, nicht viel Aufhebens.

8.

(Nachtrag zu 3). Als der Druck der Arbeit bereits begonnen hatte, erhielt ich von Herrn Seminardirektor A. Zeyfs eine Reihe schriftlicher Mitteilungen über Dittes in Gotha und die von diesem herausgegebenen Seminarberichte. So war ich in den Stand gesetzt, den allzu dürftig ausgefallenen 3. Abschnitt zu ergänzen. Eine Umarbeitung dieses Abschnittes aber würde im Druck zu grofse Störungen verursacht haben; deshalb zog ich einen einfachen Nachtrag vor. —

In dem Schreiben vom 19. Januar 1865, mit welchem Dittes für die Berufung dankt, bemerkt er u. a.: »Ich werde mein Lebensglück darin finden, unter einer so erleuchteten und segensreichen Regierung meine geringen Kräfte der Volksbildung in Ihrem schönen Herzogtume widmen zu können. Wenn ich leider überzeugt sein mufs, dafs mein schwaches Verdienst und Talent vielfach überschätzt wird:[1]) so darf ich doch . . . die Versicherung aussprechen, dafs es mein ernster und fester Wille ist, mit hingebender Treue und fröhlichem Mute in das Amt einzutreten, zu welchem Sie mich berufen.«

Dittes erhielt in Gotha, wie berichtet, die drei Ämter eines Seminardirektors, Landesschulinspektors und vortragenden Rates im Ministerium. Das zweite und dritte scheinen

[1]) Wohl die einzige Äufserung dieser Art!

aber im wesentlichen eins gewesen zu sein. Der Inhaber führte das »Dienstprädikat« Schulrat; Dittes selbst nannte sich in Gotha immer »Schulrat und Seminardirektor«. Dienstobliegenheiten (nach Zeyfs): a) am Seminar aufser der Direktion wöchentlich 12 Std. Unterricht (in »theoretischer Pädagogik und deren Hilfswissenschaften«, Deutsch, Religion); b) jährliche Inspektion der 30 Volksschulen. Besoldung für a: 1100, für b: 400 Thaler (wovon 200 Thlr. als Taggelder und Reisekostenvergütung). Keine freie Wohnung. —

Im Vorwort zum »ersten Jahresbericht über das Lehrerseminar in Gotha, Schuljahr 1865/6« (das mit dem Satze beginnt: »Unsers Wissens ist der vorliegende Jahresbericht der erste, welcher von einem deutschen Lehrerseminar ausgeht«) spricht Dittes von der Notwendigkeit und dem Nutzen der Seminarberichte: sie sollen »das allgemeine Interesse« für die Lehrerbildung wecken, lebhaften Verkehr zwischen verschiedenen Seminaren anbahnen und unterhalten, dem einzelnen Seminar für sich als Mittel zur Selbstschau, als Ansporn zum Fortschritt dienen. Deshalb wünscht auch D., »um der Sache willen recht dringend,« dafs sein erster Versuch »offen und unparteiisch« beurteilt werde. »Nicht blofs Berufsgenossen, sondern alle, die Sinn und Verständnis für Volksbildung und Kulturverhältnisse überhaupt haben, sind kompetent und berechtigt, ihre Ansichten über Seminare im allgemeinen und über das unsere im besondern auszusprechen.« — Folgt ein Abdruck seiner Festrede über Stellung und Aufgabe des Seminars«, gehalten am 8. Januar 1866 beim Einzug des Seminars in sein neues Heim (ursprünglich Kloster, später vom Gymnasium, zuletzt von der Volksschule benutzt). Hier wird kurz als Aufgabe des Seminars erklärt: die Zöglinge mit »echt religiösem, wissenschaftlichem und pädagogischem Geiste« zu erfüllen. — Der dritte Jahresbericht bringt als Anhang eine von Dittes im Auftrage des Ministeriums verfafste »Anweisung zur Erteilung des Religionsunterrichts in den Volksschulen des Herzogtums Gotha.« Es wird da auch das »Verhältnis zwischen Schule und Kirche« erörtert und u. a. betont: »Die Schule ist nicht verpflichtet, den Kindern die Dogmen einer bestimmten Kirche einzuprägen, weil sie dies nicht kann, ohne mit den Regeln der Pädagogik, und also mit ihrer wesentlichsten Aufgabe in Widerspruch zu kommen. . . . Eben deshalb stellt sich unser Plan für den Religionsunterricht auf den rein biblischen, nicht auf einen speziell konfessionellen Standpunkt«. —

Von dem Landesschulinspektor (Schulrat) weifs Herr Zeyfs nur zu melden: »dafs D. als ein strenger, gerechter und für seine Lehrer wohlwollend eintretender Inspektor noch in gutem Andenken steht«. —

In dem Entlassungsdekret des Herzogs vom 8. Juni 1868 wird auf die eigentlichen Leistungen oder Verdienste des nach Wien Berufenen im einzelnen nicht eingegangen, sondern nur kurz »Unsere besondere Zufriedenheit mit seinen bisherigen Dienstleistungen« bezeugt.[1]) Ob Dittes noch eine andere, weniger einfache Entlassungsurkunde vom Ministerium erhalten? — Am Schlusse des Begleitschreibens zum Entwurf des Dienstvertrags (1865) hatte Minister v. Seebach geäufsert: »Im übrigen kann ich nicht unterlassen, auch Ihnen gegenüber es auszusprechen, wie sehr mich Ihre Bereitwilligkeit, dem ergangenen Rufe zu folgen, erfreut hat, da ich die wohlbegründete Erwartung hege, dafs es durch Ihre Berufung gelungen ist, den schweren Verlust zu ersetzen, den das Schulwesen des Landes durch das frühe Hinscheiden des Mannes, dem Sie im Amte nachfolgen, erlitten hat«.

II. Auslese aus dem Pädagogium.[2])

1. Bildung und Stellung der Lehrer. — 2. Allgemeine Pädagogik. — 3. Sittliche (ethische) und bürgerliche (politische) Bildung. — 4. Muttersprachlicher Unterricht. — 5. Erdkunde und Geschichte. — 6. Zur Geschichte der Pädagogik.

1.

J. Frohschammer weist im XIII. Jahrgang (H. 11: Die Bedeutung der Philosophie für die Lehrerbildung) nach, dafs wenn der Lehrer seiner grofsen Aufgabe gewachsen sein soll, bei seiner Ausbildung die Philosophie »in entsprechender Weise zur Mitwirksamkeit kommen mufs. Er will, dafs der Lehrerstand der Vertreter und Förderer der unabhängigen, nur von der Philosophie erhältlichen Ethik, der allgemeinen Nächstenliebe und Humanität, der Vertreter des sittlichen Gewissens werde«. Der Staat bedarf eines Standes, der die unbedingt giltigen sittlichen Gesetze vertritt und dem Volke tief einprägt durch Bildung und Erziehung der Jugend; dies kann aber nur der in seiner sozialen Stellung gehobene Lehrerstand sein«. In zwei früheren Aufsätzen (Die Bedeutung des Lehrerstandes in unserer Zeit VIII, 2 — Kulturstaat und Lehrerstand IX, 1) hat Frohschammer ähnliche Gedanken entwickelt: Der Lehrerstand soll die moderne Wissenschaft und Zivilisation vertreten und

[1]) Ähnlich allgemein und kurz gefafst ist das Zeugnis für den Wiener Pädagogium-Direktor; von »besonderer Zufriedenheit« freilich spricht dieses Zeugnis nicht.

[2]) Auslese nicht des, sondern aus dem Besten. Der beschränkte Raum gestattet nicht die Berücksichtigung aller bedeutenden Arbeiten; von den Beiträgen zur Philosophie, Psychologie und Schulpolitik habe ich ganz abgesehen. Die Auslese wird also nicht den Reichtum und die Mannigfaltigkeit, sondern nur einigermafsen die Eigenart des Pädagogiums im einzelnen veranschaulichen.

sie ins Volk einführen, sie verteidigend und das unaufhörlich im [katholischen?] Volke genährte Mifstrauen gegen sie zerstreuen. — Man sieht, es handelt sich im Grunde um Verwendung der Lehrer im »Kulturkampf«; Frohschammer sagt denn auch geradezu: »Die Lehrer sind die Soldaten des Staates im Kampfe um seine Souveränität und Kulturmission der Kirche gegenüber«. Merkwürdig, dafs dies thatsächlich nicht zutrifft. Aber man weifs, warum!

2.

a) Was die Pädagogik mit andern Wissenschaften (besonders mit Naturwissenschaft, Medizin, Staatswissenschaft, Volkswirtschaftskunde, Gesellschaftskunde) gemeinsam hat, zeigt A. Keferstein (XI, 7: Die Stellung der Pädagogik innerhalb der Wissenschaften). Er betont dabei, dafs glückliche oder befriedigende Lösungen politischer, volkswirtschaftlicher, sozialer Aufgaben nur mit Zuhilfenahme ethisch-pädagogischer Motive und Hebel möglich sei. Im Hinblick auf ihre letzten Gründe und ihr unmittelbar praktisches Ziel erklärt er die Pädagogik als die erste der Wissenschaften. »Nur der Erzieher hat die beneidenswerte Mission zu erfüllen, die wahre Menschheitsidee nicht allein zu ergründen, sondern auch auf dem geradesten Wege, in unmittelbarster Weise zu verwirklichen«.

b) In der »Erziehung zur moralischen Kraft« sieht Friedr. Ascher (V, 5) den »Kernpunkt aller Erziehung«. Als »Elemente dazu« bezeichnet er »ein einfaches Wollen des Guten und Rechten (selbständiges Einsehen der Notwendigkeit, es wollen zu müssen) und eine in Enthaltsamkeit und Selbstbeherrschung geschulte geistige Kraft, damit man auch könne, was man will«. — Aschers »Erziehungsmaximen« (VI, 8) enthalten manches Bedenkliche; scheidet man dies aus, so bleiben vortreffliche Anweisungen für Eltern übrig. An die Spitze stellt er den Satz: »Die notwendigste Tugend der Eltern ist Achtsamkeit und mit ihr verbunden die Sorgsamkeit, und ihre Hauptquellen sind Gewissenhaftigkeit und Liebe«. Dann folgen knapp gefafste Einzellehren für Behandlung der Kinder vom 1.—5., 5.—10., 10.—15. Altersjahre. Zum Beispiel: 1. Dein Kind soll den Ungehorsam gar nicht kennen lernen. Die ganze Erziehung in den ersten fünf Jahren braucht aus nichts anderem zu bestehen als aus der Erziehung zum Gehorsam. Wenn nur vom zweiten Lebensjahre an nichts versäumt wird! Je weniger du versäumst, desto milder kannst du dein Kind behandeln. Das Kind mufs wissen, dafs deine Festigkeit unerschütterlich ist. Ernst und Festigkeit paart sich sehr gut mit Milde. 2. Fast könnte man sagen: das Erste und Nötigste, was das Kind

zu lernen hat, sei die Geduld. Ruhe imponirt ihm besonders, und Kraft. 3. Nun ist es Zeit, den jungen Menschen anzuleiten, dafs er sein eigener Richter werde, und die wahre Ehre darin suche, in reiner Brust sich immer des guten Willens und des Strebens, recht zu handeln und seine Pflicht zu erfüllen, bewufst zu sein, mag ihm die äufsere Anerkennung dazu werden oder nicht.

c) Von der Erziehung zum Gehorsam sagt Ascher (II, 3), dafs sie eigentlich die Erziehung zu jeder Erziehung sei. Er führt nun aufs feinste aus, wie der mechanische, dann der Gehorsam aus Einsicht und endlich der freiwillige aus Ehrfurcht und Liebe dargebrachte Gehorsam zu erzielen sei. (Wir beschränken uns hier auf den wichtigsten Abschnitt.) Die ersten Anfänge will Ascher wie ein Spiel betrachtet wissen. »Verlangt vom Kinde anfangs nur, was es selbst gern thut und was ihm ein Spiel ist, blofs damit es sich gewöhne, das zu thun, was das Wort des Erziehers ausspricht. Erst nach und nach mengt man behutsam Forderungen ein, deren Befolgen etwas Mühsames oder Belästigendes an sich hat.« »In dem taktvollen Sichhineindenken in das Kind und dessen eigentümliches Wesen, um immer nur Passendes und Mögliches zu fordern, liegt zum gröfsten Teile die Kunst der Behandlung.« »Je feiner der Faden ist, an dem das Kind geführt, je ruhiger und weniger aufdringlich er geknüpft wird, desto haltbarer und fester wird er sein.« »Der Erzieher kann zufrieden sein, wenn das Kind etwa mit dem fünften Lebensjahre zur nötigen Folgsamkeit gelangt.

3.

a) Was ist Moral? (Karl Teutschmann XVIII, 2). Im engeren Sinne unterscheidet man zwischen Moral und Ethik; jene zeigt, welchen Grad von Sittlichkeit die Menschen haben; diese lehrt, welche Sitten sie haben sollen . . . Von Jugend auf werden wir gelehrt, die Moral als ein von aufserhalb der Natur, ohne ihr Zuthun, ja gegen ihren Willen kommendes Gesetz, und ihre Übung nicht als unser Werk, sondern als eine Art Gnadengeschenk zu betrachten. Aber wirklich liegen die sittlichen Begriffe uns im Blute, werden sich gar nie hinaustreiben lassen, gehören zu unserm Wesen, wie der aufrechte Gang und die gegliederte Sprache. Und eben in diesem Gedanken: dafs sich die Moral als ein Naturgesetz, wie alle anderen, offenbare, liegt zweifellos eine grofse und unerschütterliche Beruhigung . . . . Mitleid und Pflichtgefühl stellen die beiden Hauptäufserungen des moralischen Instinktes dar, welcher mit dem geselligen Triebe gleichbedeutend ist . . . Unter Egoismus verstehen wir die Schattenseite des Ichs, in welcher alles Böse wuchert, während das

Ich in seiner entfernteren oder näheren, aber stets freundlichen Beziehung zu dem andern die Lichtseite des Ichs, in der alles Gute gedeiht, darstellt. Was sich aber von unserm persönlichen Lebensinhalt weder in der einen, noch in der andern Richtung befindet, ist moralisch gleichgültig, weder gut noch schlecht, wohin alle physischen Prozesse, aber auch die rein intellektuellen Vorgänge gehören .... Versteht man Egoismus in jenem (vorhin umschriebenen) Sinne, dann versteht man auch die Morallehren aller besseren Religionen, und findet das einheitliche Band unter ihnen. In der Bändigung und Unterjochung dieses Eigenwillens beruht ihre Gemeinsamkeit, so verschieden sie auch sonst die Welt erklären mögen.

b) Die kirchliche und die philosophische Sittenlehre (A. Görth XIV, 5. 6). Ist die Menschheit durch das Erziehungssystem der Kirche in sittlicher Hinsicht gebessert worden? Die Geschichte mufs diese Frage verneinen .... Kant wurde der Reformator der Sittenlehre und der grofse Erzieher der Menschen zu echter Sittlichkeit. Nach Kant ist der sittliche Gesetzgeber nicht Gott, sondern der Mensch. Darum ist die Sittenlehre von der Religion und ihren Lehren und Dogmen ganz unabhängig. Sie mufs sogar die kirchlichen Gebote und Forderungen, welche an ein bestimmtes sittliches Thun und Lassen Drohung von Strafen und Verheifsung von Belohnungen auf Erden und im Jenseits knüpfen, als unsittlich und gefährlich abweisen und verwerfen .... Welche Grundsätze fordert die durch Kant begründete philosophische Sittenlehre im Gegensatz zur kirchlichen? Frage nie nach Lohn oder Strafe auf Erden oder im Himmel, sondern thu das Gute aus Achtung vor dem Gesetze, aus Achtung vor der die Welt erhaltenden heiligen Pflicht. Thue recht und scheue niemand. Wenn du siehst, dafs das gute Recht gebeugt und das Gesetz frevelhaft verletzt wird, so lafs dich weder durch die Rücksicht auf deine eigene Behaglichkeit, auf deine irdische Glückseligkeit, noch durch die Furcht vor dem bösen Blick und den Drohungen der Gewalthaber und eigensüchtigen Übelthäter von dem sittlichen Kampfe um diese heiligen Güter zurückhalten. „Die Ehrwürdigkeit der Pflicht hat nichts mit Lebensgenufs zu schaffen; sie besitzt ihr eigentümliches Gesetz und ihr eigentümliches Gericht.“ (Kant.) Jede fremde Autorität, die statt des Gesetzes als Norm ihren Sonderwillen aufstellen und durchführen will, hat für sich keine sittliche Berechtigung oder Geltung und soll unter Umständen (?) als gefährliche Tyrannei, als verderbliches Hemmnis für die Ausbreitung und Ausübung echter Sittlichkeit aufs äufserste bekämpft werden .... Die Sittenlehre stellt den Menschen lediglich auf sich selbst. Sie

kann nur einen Halt gewähren: der liegt in dem echten, auf ideale Liebe gegründeten sittlichen Glauben.

c) Der Pessimismus und die Sittenlehre (J. Rehmke IV, 7—12). Einleitung — Pessimismus und Sittenlehre in Indien (im Brahmanismus und Buddhismus) und Europa (bei Schopenhauer und Hartmann) — der empirische Pessimismus und die Sittenlehre. Ergebnisse: 1. Der Pessimismus ist untauglich, die Basis einer Sittenlehre zu bilden. War es dem Hartmannschen Pessimismus scheinbar doch gelungen, wenigstens positive Aufstellungen für eine Sittenlehre zu bieten, so lag der Grund darin, daſs in Wirklichkeit das Absolute, nicht aber speziell der Pessimismus desselben, die Basis war, aber allerdings die Basis einer Sittenlehre, die auf Unmenschen zugeschnitten ist. 2. Den Eigenlust-Pessimismus (d. i. die auf Erfahrung gegründete Erkenntnis vom täuschenden Schein derjenigen egoistischen Neigungen, welche der Entfaltung des wahren Selbst entgegenstehen) diesen Eigenlust-Pessimismus, welcher Wahrheit ist, hat die Sittenlehre als das wirksame prophylaktische Mittel gegen den Egoismus in ausdrücklicher Weise mit in sich aufzunehmen. 3. Glückseligkeit und Wollen sind unzertrennliche Genossen. Im egoistischen Wollen ist die Glückseligkeit stets das Ziel; im sittlichen Wollen ist sie stets die Basis des Wollens; in jenem fehlt dem Wollenden die Glückseligkeit, in diesem aber besitzt er sie. Ohne Glückseligkeit zu besitzen, ist dem Menschen sittliches Wollen unmöglich. 4. Ohne ethischen Optimismus (nach welchem das sittliche Leben einen Lustüberschuſs aufweist) gibt es keine Sittenlehre für den Menschen, wie es keine Sittlichkeit für ihn gibt ohne die Glückseligkeitsbasis.

d) Die volkswirtschaftliche Sittenlehre im Schulunterricht (Wilh. Neurath X, 6). Verf. will »den Geist der echten, unserer Zeit entsprechenden volkswirtschaftlichen Moral kennzeichnen«. Nach ihm soll die Grundregel einer gerechten Güterverteilung lauten: Dem Ganzen und jedem Gliede solche und soviele Mittel usw., daſs sie imstande seien, unter den gegebenen Verhältnissen ihre Pflichten möglichst gut zu erfüllen; oder kürzer: Jedem nach seiner Pflicht als Mensch und als Glied des sozialen Ganzen; jedem die Mittel nach seinen Pflichten. Und die Pflicht eines jeden ergibt sich aus seiner Stellung zur sittlichen Aufgabe der Menschheit überhaupt, sowie zur historischen Aufgabe der Nation und der Zeit. Und die Pflicht fordert nicht bloſs die Entfaltung unserer eigenen Anlagen des Geistes und der Liebe, sondern auch das Leiden, das Entbehren und die Lebensaufopferung im Dienste der von der Menschheit zu

vollbringenden Sendung.... Der Staat ist die zur Einheit des Bewufstseins, zur Einheit des Willens und Einheit der That oder zur Persönlichkeit gewordene oder erhobene Gesellschaft, welche alle Lebensinteressen der Nation als Glied der Menschheit umfafst und die Erfüllung der nationalen Mission zur höchsten und eigentlichen Aufgabe hat. . . . Recht: Es gibt kein von der Moral losgelöstes Recht; jedes Recht kann nur auf eine entsprechende Pflicht begründet sein.... Recht und Pflicht: Nur als Träger eines Idealbewufstseins, nur vermöge seiner idealen Mission, nur als Genosse des zu verwirklichenden Idealreiches (Verwirklichung des Reiches des Geistes und der Liebe) hat der Mensch ein angeborenes Recht: das Recht nämlich, durch Leben und Wirken, durch Leiden und Sichopfern seine Pflicht zu erfüllen,[1]) sein ideales Amt zu besorgen.... Besitz: Er ist seinem Wesen nach ein Amt. Die Grundbesitzer und Kapitalisten fungieren als Verwalter gesellschaftlicher Güterquellen und Gütermassen; sie sind Inhaber herrschaftlicher Ämter im Dienste der Gesellschaft....[2]) Jede rechte Arbeit ist eine soziale Amtsverrichtung....[3]) Die zunehmende Vergeistigung der Welt, die Entfaltung und Ausbreitung des Geistes und der Liebe ist das eigentliche Ziel aller Arbeit, der wissenschaftlichen, künstlerischen, pädagogischen, politischen und wirtschaftlichen Arbeit.

e) Volkswirtschaftslehre und Volkserziehung (Kalthoff XVII, 8.) Das Naturgesetz umfängt und trägt den Menschen unbewufst; das Sittengesetz wendet sich überall an das Bewufstsein des Menschen; in dem ökonomischen Gesetz dagegen ergreift der bewufste, seinen eigenen Willenstrieben folgende und sein eigenes Thun regelnde Mensch das Gesetz des unbewufsten Lebens, um sich dasselbe dienstbar zu machen; er gestaltet aus der Welt des Naturgesetzes durch den wirtschaftlichen Prozefs die Bedingungen seiner sittlichen Menschenwelt.... Darin liegt der unmittelbare Wert der Volkswirtschaftslehre und das allgemeine Interesse, das diese Wissenschaft beansprucht, dafs sie den Menschen das ihm zunächst Liegende, die Bedingungen seiner materiellen Existenz, die Bedingungen, unter denen er sein tägliches Brot findet, verstehen lehrt. Und so lange uns dieses Verständnis fehlt, sind wir mit aller unserer Wissenschaft wie die Geographen, welche

[1]) Vgl. Karl Monnard: Recht und Pflicht. Elberfeld, R. L. Friederichs 1854. (Ob Hrn. Naurath bekannt?)

[2]) Vgl. Heinr. Herkner: Über Sparsamkeit und Luxus vom Standpunkte der nationalen Kultur- und Sozialpolitik. (Schmollers Jahrb. 1896, I.)

[3]) Vergl. Georg v. Gizycki: Vorlesungen über soziale Ethik. Berlin, F. Dümmler 1895. S. 57.

in fremden Weltteilen besser Bescheid wissen als in ihrem eigenen Hause. Die Gesetze, welche unsere ökonomische Existenz bedingen, liegen uns jedenfalls näher als die Gesetze, nach denen die Weltenkörper im Universum sich bewegen; sie treten auch früher in Geltung als die sittlichen Gesetze, weil der Mensch erst ein materielles Dasein besitzen mufs, bevor er sittliche Funktionen ausführen kann. Deshalb heifst es über dem, was in der Ferne liegt, das Nächstliegende übersehen, wenn wir Naturgesetze lehren und moralische Gesetze predigen, aber das Volk über die Gesetze seines ökonomischen Lebens im Unklaren lassen.

4.

a) Schriftsprache und Mundart (W. Nagl X, 12). Durch das richtige Verteilen der Schwerpunkte in der Rede und durch die entsprechende anschauliche Färbung dieser Schwerpunkte käme unsere Sprache an der Hand der Dialekte nicht nur zu einer psychologisch treffenderen Gedanken-Gruppierung und zu einer lebendigeren Anschaulichkeit und Frische, sondern es hätte auch den praktischen Erfolg, dafs sie auf das Gros der Nation eine intensivere Wirkung ausüben würde.

b) Muttersprache und Grammatik (J. Kaulich XIII, 7). Das Wesentliche des Wortes ist Inhalt und Umfang des Begriffes, den es bezeichnet, das Eigentümliche sein Klang. Die Formen stellen Gebrauchswerte vor; ihre Kenntnis ist weniger das Ergebnis einer Verstandesthätigkeit, als vielmehr Sache einfacher Übung. Vertiefung des Sprachgefühls reicht in den meisten Fällen aus; methodisches Geschick macht ganze Abschnitte des Sprachbuches überflüssig.... Der Schüler bringt aus der Kinderstube, weit seltner aus dem Kindergarten, viel von jener Art Sprachbildung mit, die, indem sie sich mehr an den äufsern Sinn wendet, dem innersten Kern der Sprache am nächsten kommt. . . . Die Sprache ist ein blühendes, klingendes Reich, das die Seele mit tausend lebendigen Fäden umspinnt. Die mikroskopische Methode der Grammatik legt in ihren zusammenhangslosen Übungsbeispielen diese Fäden einzeln blofs und tötet sie zuvor, um sie besser auf ihre Struktur prüfen zu können.... Die Volksschule kann der Verödung der Schriftsprache steuern durch eine gründliche Reform des Unterrichts in der Muttersprache.[1])

[1]) Im VIII. Jahrg. (H. 10) sind dem Buche des Reformers Rud. Hildebrand (»Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule«) 10 Seiten gewidmet. Sie enthalten Auszüge, welche den Zweck haben, den Inhalt des Buches übersichtlich darzustellen (vgl. das »Hildebrandheft« der »N. B.«, Okt. 1895). Dem Einsender antwortete Dittes:

Vor allem müſste erkannt werden, daſs Kenntnis der Formen unter Umständen zur Wortarmut führen kann, und daſs die Einreihung eines Gegenstandes in eine begriffliche Kategorie noch kein Verständnis desselben ist.

c) Drei Volksschullesebücher (Th. Kirchberg X, 11. 12). Eine an trefflichen Bemerkungen reiche Kritik. — Das Lesebuch sollte der freundlichen Villa gleichen, die, fern gelegen vom Staube und Geräusche der Landstrasse, inmitten blühender Gärten und schattiger Parkanlagen, nach dem Drange der Geschäfte zur Erholung und Erfrischung einladet und manch trauliches Plätzchen zu beschaulicher Ruhe und innerer Sammlung gewährt. . . . Politische Grenzen sind dem Lesebuch nicht zu setzen. . . . Es soll keinem Unterrichtsfache auſser dem Deutschen direkt dienstbar sein. . . . Es bezeichnet oder enthält das höchste Ziel des gesamten Unterrichts, und widmet sich im Gegensatz zu den Realien hauptsächlich idealen Bestrebungen. . . . Es soll durchdrungen sein von einem wahrhaft religiösen Hauche, von sittlicher und sittlich machender Kraft; der frische und fröhliche Geist eines gesunden und edlen Menschentums durchwehe und erfülle es. . . . Es soll die Dichtung zu seinem Mittel- und Kernpunkte machen und das Schönste der Schöpfung — die Menschenseele — rein und voll entfalten in der blühenden, mustergiltigen Sprache der Männer, welche der Dichtung Schleier, gewebt aus Morgenduft und Sonnenklarheit, aus der Hand der Wahrheit empfangen haben; welche das aussprechen, was tausend andere fühlen, oder was unbewuſst in verborgenen Tiefen des Herzens schlummert. . . . Es soll ein Volksbuch sein, den Geschmack an guter Lektüre bilden. (Das hat die Schule noch nie ernst genug ins Auge gefaſst; sie hat es mit verschuldet, daſs die verrücktesten Romane und dgl. vom Volke so übermäſsig begünstigt werden.) — Im einzelnen wendet sich Kirchberg gegen das Überwuchern der »Realienstoffe«, gegen die Leistungen Schmids, Krummachers, Curtmans, Gülls und etlicher anderer (Hey läſst er gelten). Er will ausgemerzt wissen erkünstelte Kinderliedchen, frömmelnde Geschichtchen, Militär- und andere »Gedichte« und Aufsätze, welche falschen Patriotismus predigen, eine verkehrte Auffassung von der Stellung und den Eigenschaften der Fürsten, fromm-chauvinistische Phrasen Frankreich gegenüber u. ä. verbreiten. Natürlich lehnt K. auch die »Geschäftsaufsätze« ab.

»Es versteht sich wohl von selbst, daſs ich den gesunden, heilkräftigen und in sich selbst gewissen Gedanken Hildebrands mit Freuden Vorschub leiste«.

5.

a) Systematik und Induktion im Geographieunterricht (Alois Geistbeck XVII, 2. 3). Die Anbahnung einer vernünftigen, der Wirklichkeit entsprechenden Natur- und Weltanschauung ist als eine Grundtendenz des geographischen Unterrichts im Verein mit dem naturkundlichen Unterrichte zu betrachten. . . . Ziel des erdkundlichen Unterrichts: Gewinnung von klaren und richtigen Anschauungen der Erdräume, selbstthätiges und denkendes Erfassen der Natur eines Landes, insbesondere der kausalen Wechselbeziehungen der geographischen Erscheinungen der Erdoberfläche, stete Durchdringung von Empirie und Abstraktion. . . . Das Verfahren, durch das man einen Schüler in eine Landschaft einführt, soll dasselbe sein, mittelst dessen ein unbekanntes Land erschlossen wird. Indem man eine Landschaft durchwandert, gewinnt man ein lebendiges Bild davon, dessen Darstellung zuletzt die Landkarte in konventionellen Zeichen gibt. Sogenannte »geographische Vorbegriffe« sind dabei überflüssig; der Schüler lernt dieselben im Gegenteile erst »im Gelände« kennen und zwar auf Grund eigener Beobachtung. Die Hauptsache ist, dafs er recht zahlreiche, klare Anschauungen erwerbe. Ist erst ein Schatz von Anschauungen beim Schüler vorhanden, so läfst sich auch der weitere geographische Unterricht mit Erfolg darauf aufbauen. . . . Die Gesetze der Geographie haben weder die mathematische Bestimmtheit, noch die Allgemeinheit physikalischer und chemischer Gesetze. Die Gesetzmäfsigkeit der geographischen Phänomene liegt offenbar in ihrer Genesis und in der daraus folgenden räumlichen Entfaltung, Verbreitung und Anordnung, sowie auch in dem Verhalten verschiedener Phänomene zu einander bezw. in ihrer gegenseitigen Bedingtheit. In diesem Sinne kann und soll auch die Schule von geographischen Gesetzen oder, wie Richthofen vorsichtiger sagt, von Gesetzmäfsigkeiten sprechen; ja deren Entwicklung mufs einen ganz wesentlichen Teil des geographischen Unterrichts bilden. Wie die Vergleichung der geographischen Objekte, so bilde auch die Auffindung geographischer Gesetze einen feststehenden Abschnitt in einer geographischen Lektion. . . . Das ist gerade ein Vorzug der Geographie vor der Botanik und Zoologie und bezeichnet ihre Mittelstellung zwischen diesen und den beobachtenden Naturwissenschaften, Physik und Chemie, dafs sie schon von den ersten Anfängen an die Auffindung von Gesetzen ermöglicht und eine reiche Fülle sehr elementarer Erscheinungen darbietet, deren Gesetzmäfsigkeit der Schüler selbst und durch eigene Verstandesthätigkeit erkennt, eine

geistige Arbeit, die später immer mehr an Intensität gewinnt und immer mehr den ganzen Unterricht beherrscht. Die methodische Behandlung gliedert sich also in drei Stufen: 1. Naturbeobachtung. (?) Auffassung der geographischen Erscheinungen eines Länderraumes und ihrer Wechselbeziehungen auf anschaulicher Grundlage. Messen (?). 2. Vergleichende Betrachtung mit anderen Gebieten. 3. Auffindung geographischer Gesetze.

b) Ein neuer Weg in die Erdkunde (R. Dietrich X, 3). Plan für die Behandlung eines Landes: 1. Lesen der Karte. Die Karte ist ein Bild, ein Gemälde. Die Kinder sagen, was sie sehen und — was sie nicht sehen, d. h. sie schliefsen, ganz wie es bei jedem anderen Bilde doch auch geschieht, bei einem Gruppenbilde z. B., nur dafs hier die Phantasie mehr Recht hat als dort. Denn der Unterricht hält sich streng ans Kartenbild, und was sich einfach und natürlich nicht finden läfst, das bleibt ungesucht. Aber innerhalb dieser Grenzen bestreben wir uns, alles Mögliche herauszulesen, zu schliefsen, zu erschliefsen. Besonders werden wir das Leben und Weben der Menschen zu erkennen trachten. Und wäre das etwa so schwer? Wenn wir ein meerumschlungenes Land vor uns haben — wenn ein Staat von mächtigen Strömen bewässert wird — wenn Hochgebirge, wenn Hügelland, wenn Ebene die Gestalt der Oberfläche bedingt: was werden da die Bewohner treiben? Das sollten die Kinder nicht finden? Sie suchen es gern; denn sie fühlen, wie anziehend die Arbeit ist, fühlen, wie sie hineingezogen werden in das Land. . . . 2. Behandlung des Landes in einzelnen Gebieten und aus diesen im Zusammenhange die Verhältnisse des Festlandes, des Wassers und der Menschen — die letzteren nur, soweit sie sich auf Landbau, Handel und Gewerbe beziehen. . . . 3. Schilderung einer Stadt (oder Landschaft), wie sie gerade dem betreffenden Lande eigentümlich ist. Hier ist auch der rechte Platz für alles, was über den Volkscharakter und das Klima (auf das selbstverständlich schon bei 1 geschlossen wird) sich sagen läfst. Ohne künstlerische Abbildungen kann aber diese Stufe nicht betreten werden — die nächste ebensowenig. 4. Mitteilungen über Kunst und Wissenschaft, insonderheit über Kunstdenkmäler, über Bauwerke, die das Land gerade in auffallender Anzahl und Schönheit besitzt. . . . 5. Aufsuchen der Schauplätze hervorragender Ereignisse. Also nicht bei jeder Stadt ein schablonenmäfsiger Abrifs, sondern nur ein Herausheben derjenigen Gegenden des Landes, die in gewissen Zeitabschnitten, bei gewissen Entwicklungen eine grofse Rolle gespielt haben. . . . 6. Die Eigenart des Landes übersichtlich

zusammengestellt. 7. Vergleichungen innerhalb des Landes. 8. Vergleichungen verschiedener Länder. (Die einfache Volksschule mufs in der Regel, wegen Mangels an Zeit, auf 3—5, darf aber nicht auf 6—8 verzichten.)

c) Die Geschichte in der Volksschule (Joh. Lipp X, 10). Ein eigenartiger Lehrplan.[1]) Der Geschichtsunterricht soll, wie der natur- und erdkundliche, folgende Stufen haben: Heimat, Vaterland, europäische Nachbarstaaten, Erdteile, Erde. Mit dem Schulhaus beginnt L., in der Zeit schreitet er rückwärts. Damit werde der Grundsatz der Anschaulichkeit auch auf den Geschichtsunterricht übertragen; denn es handle sich zunächst nur um kurze Entwicklungsgeschichten von Personen, Einrichtungen und Gebäuden, für welche die Kinder ein lebhaftes Interesse mitbringen. Für Erdkunde und Geschichte benutzt L. denselben methodischen Gang; »die erste Geschichte geht mit der ersten Geographie Hand in Hand«. Folgt eine Skizze, welche den ganzen Plan veranschaulicht.

6.[2])

a) Die Pädagogik des Plato und Aristoteles (Rud. Parolla XI, 6). Nach Plato ist die Erziehung die (mit dem Kindesalter beginnende) Leitung und Führung der Jugend zu der von dem Gesetze vorgeschriebenen und von den vortrefflichsten und ältesten Männern gutgeheifsenen Lebensweise. Vom dritten bis zum sechsten Lebensjahre beschränkt sich der Unterricht auf Spielen (unter der Aufsicht der Wärterinnen, die von Frauen überwacht werden) und Erzählen. Vom 6. Jahre an werden die Geschlechter getrennt; doch erhalten beide grundsätzlich denselben Unterricht in Gymnastik (Ringen und Tanzen) Musik und Kriegsübungen durch besondere vom Staate angestellte Lehrer. Schreiben und Lesen beginnen mit dem 11., die Pflege der Dicht- und Tonkunst mit dem 14. Altersjahre; im 17. treten Arithmetik, Geometrie und Astronomie auf.... Aus den Erläuterungen und Winken: Man darf den Kindern nicht erzählen, was Hesiod, Homer

[1]) »Eine sehr interessante methodische Arbeit, welche das Prinzip der konzentrischen Kreise in origineller, aber, wie uns scheint, ganz natürlicher und höchst befriedigender Weise zur Durchführung bringt«. Dittes.

[2]) Die Auslese beschränkt sich auf Arbeiten über weniger bekannte Pädagogen; doch sind die Comenius-Forschungen Kvacsalas mit Rücksicht auf ihren besonderen Wert ebenfalls noch herangezogen worden. — Aufsätze über Pestalozzi finden sich i. d. Jahrg. I. III—V, VII—XI, XIII, XVIII; über Joh. Jak. Wehrli i. d. Jahrg. XIII, XIV. — Fellenbergs scheint sich kein Mitarbeiter des Pädagogiums angenommen zu haben.

und andere von den Göttern und Heroen sagen, nichts vom übermäfsigen Gelächter der Götter (weil das überhaupt unziemlich ist), nichts vom unmännlichen Jammern Achills (weil Kinder tapfere Bürger werden sollen). Was Böses erzeugen kann ist auf jede Weise zu unterdrücken. Die Knaben sind auf dem Schulwege von Pädagogen zu begleiten. Gymnastik darf nicht in Athletik ausarten. Durch Verbindung von Tanz und Musik wird im höchsten Grade die Erziehung zum Schönen und Anständigen bewirkt, weil dabei das Gefühl für Ordnung am besten zum Ausdruck kommt. Für beide Geschlechter die gleichen Beschäftigungen, weil jene im Grunde nicht sehr verschieden sind. — Aristoteles: Die Erziehung ist der Einflufs eines schon entwickelten Menschen auf einen noch nicht entwickelten; sie dient zur Ergänzung der Natur. Vom fünften bis siebenten Jahre sollen die Kinder dem Unterrichte, an welchem sie später teilnehmen, nur zuschauen; für die Jüngeren und Älteren besteht je ein besonderes Gymnasium. Gymnastik und Musik beherrschen den Lehrplan; doch hat die Beschäftigung mit der letzteren nur den Zweck, die Bildung eines ästhetischen Urteils über die Musik zu ermöglichen. Als oberste und allgemeine Unterrichtsregel gilt: Es ist nicht die wissenschaftliche Methode anzuwenden, sondern von dem dem Schüler Bekannten auszugehen; unser ganzes Lernen kommt nur auf dem Wege der Induktion und Deduktion zustande.

b) Zur Geschichte der Wiedergeburt der Pädagogik (J. Kvacsala XIII, 3). Der bekannte Comenius-Forscher will eine skizzenhafte Darstellung der Bewegungen geben, die sich, teils anknüpfend an die Reformation, teils unabhängig von ihr, auf dem Gebiete der Erziehung und Erziehungswissenschaft im XVI. und im Anfang des XVII. Jahrh. vollzogen und die Grundgedanken der späteren Reformatoren in ihrem Keime aufweisen. Jene Bewegungen nehmen ihren Anfang bei Fr. Bonnaeus (zu Beginn des XVII. Jahrh. Lehrer an der Akademie in Genf), welcher der »Begründer der systematischen Didaktik« gewesen, aber nur den Unterricht im Auge gehabt; die »Methodenfrage« betrachtet er vom Standpunkte des Schülers aus, indem er Anweisungen gibt, wie man lernen soll. Sein Schüler war der Lehrer des Comenius: J. H. Alstedt. Auch dieser beschränkt sich auf den Unterricht, von welchem übrigens sowohl die »Realien« als auch die Muttersprache (in Mittel- und Hochschulen) ausgeschlossen sind. »Vom neuen Geiste hat er kaum Kenntnis«. Vertreter des »neuen Geistes« sind Baco und Radtke: sie haben »die neue Zeit auch dem Inhalt nach vorbereitet«. Ihnen gesellt sich Andreae bei, der sich mit der Erziehung

beschäftigt, und Eilhard Lubin (geb. 1565), der den »Gedanken einer Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Sachunterricht« ausgesprochen. »In des Comenius Geiste aber konzentrierten sich alle diese (d. h. die fortschrittlichen) Ideen, und er verband sie zu einem schönen und festen Ganzen«.

c) Beiträge zur Comenius-Forschung (J. Kvacsala X, 9. 10). Der Parallelismus des Sprachunterrichts mit dem Realunterricht (d. h. dafs man die Sprache nicht nur und überhaupt nicht der Wörter wegen lernt) und die Strenge psychologischer Behandlung der Materialien (d. h. dafs man alles stufenmäfsig und freudeerweckend mitteilen soll) — das sind die beiden Grundgedanken, auf welchen sich die Methode des Comenius über alle anderen Methoden erhob. Dafs die Ausführung diesen Grundgedanken entsprach, ja fast in jeder Einzelheit einen feinen erzieherischen Sinn verrät und zur Geltung bringt, hat seinen Lehrbüchern den fast unglaublichen Erfolg, die mannigfaltigsten Lobeserhebungen und Auszeichnungen verschafft. Dafs er aber trotzdem nicht gezögert hat — und zwar am Schlusse seiner erfolgreichen Wirksamkeit — rückhaltlose Kritik an seinen eigenen Werken zu üben, ist ein Beweis seiner persönlichen Gröfse, wovon übrigens ein jedes seiner Werke mehr oder weniger Belege liefert. Und was sein gesamtes Schaffen zu der ethischen Höhe einer Selbstaufopferung erhebt, ist die Thatsache, dafs es ihm nie um seine Person, um seinen Vorteil, um seinen Namen zu thun war, was allerdings geeignet ist, die Liebe für seine Person, den Ruhm seiner Werke zu verdoppeln.

d) Joh. Balth. Schupp (A. Schultz XIII, 4. 5). 1610—61. Hofprediger in Giefsen, Prediger in Hamburg. Verlangt (in seinen »lehrreichen Schriften«) für die Volksschule, welche er als »die wahre Grundlage des Staates und der Volkswohlfart« anerkennt, tüchtige, d. h. gründlich gebildete, vor allem seelenkundige Lehrer; diesen sei aber auch die gebührende Hochachtung zu zollen und eine entsprechende Besoldung zu gewähren. (Letztere soll mit durch freiwillige Beiträge der »Reichen aus ihrem Überflusse« bestritten werden — eine Forderung, die wir auch heute noch geltend machen). Weiterhin erfreut Schupp durch die hohe Werthschätzung der reinen Kindesnatur, rechte Würdigung der Muttersprache als Erziehungsmittel, Verurteilung des grammatischen Drills, Verweis auf Comenius als den Sprachlehrmeister . . . Zwei Belege für Vorurteilsfreiheit und Wahrheitsmut: Weisheit ist an keine Universität gebunden; das höchste Wissen erlangt man nicht nur durch Universitätsunterricht — die Schule ist von der Kirche zu trennen.

e) La Chalotais (A. Pinloche XIII, 6). 1701—85. Jurist

in der Bretagne. Kämpfte unermüdlich gegen die Jesuiten und tyrannische Staatsverwaltung. Hat die zuletzt genannte Forderung Schupps noch schärfer und wohl unabhängig von diesem ausgesprochen. In seinem »Versuch einer Nationalerziehung« (1763) erklärt er: Ich beanspruche für die Nation eine Erziehung, die einzig und allein vom Staate abhängt, weil sie ihm ihrem ganzen Wesen nach ausschliefslich zugehört.

f) Die erzieherische Einwirkung Abrahams a Santa Clara auf das österreichische Volk (W. Nagl XIII, 10). Nagl[1]) stellt zunächst fest, dafs Abraham (1642 bis 1709) in hohem Grade zum Volkserzieher befähigt war vermöge seines »feinen Gefühls für das Bedürfnis der Zeit, für die Lage der Verhältnisse, die im schreienden Gegensatz zwischen Gebildeten und Volk kumulirte«, vermöge seiner »unmittelbaren Neigung und Liebe« zum Volke und vermöge seines Witzes. »Die Waffe des österreichischen Bauern (und um diesen handelt es sich vornehmlich) gegen das Fremde und Neue ist sein Witz, unglaublich vielseitige und gewandte Ironie«. »Wer nicht seinem Witz zu begegnen weifs, verfängt bei ihm nicht.« Abraham konnte es: »Die zwingende Kraft des abrahamischen Wortes lag im volkstümlichen Witze. Er kam dem Volkswitz mit Überlegenheit zuvor. Indem er seinen Zuhörern die Witze im vorhinein aus dem Munde und aus dem Herzen griff, hob er gleichsam ihre ganze Seele mit heraus, verarbeitete, beschnitt, ergänzte, kurz modulirte sie nach seinem eigenen Geiste und stellte ihnen diese umgemodelte Seele, die nun Abrahams Stempel trug, zurück«. So kam es, dafs »die ganze Zeit von ca. 1670—1770 in Österreich der Geist Abrahams ausfüllte« (und das Wiener Volk zollt den Kopien Abrahams jetzt noch Beifall). »Er zwang auch die starrköpfige geistliche Schule zu einigen Konzessionen. Allermindestens blieb der einerseits süfselnde, anderseits lebensfeindliche Ton beschränkt, trockene Moralisten und Beichtväter von Kanzel und Beichtstuhl hinweggebannt, und lernten die Geistlichen mit den bestehenden Faktoren des Volkstums rechnen.« Fragen wir nun nach der bestimmten thatsächlichen Leistung Abrahams, so wird uns zur Antwort: »er hat das System der Kirche popularisiert«. »Dieses System, d. h. das Gute an ihm gebot ›Zurückhaltung und Mäfsigung; Arbeit (hierin kam der natürliche Volkscharakter dem System einigermafsen entgegen) und Sparsamkeit; strenges Streben nach dem Echten, Nützlichen, Nötigen; Achtung vor der Obrigkeit und Festhalten an der Religion‹. Man (die Kirche) begnügte sich aber zunächst mit der Übung in der Zurückhaltung (Ent-

[1]) Der »Bauernpsycholog« des Pädagogiums.

haltsamkeit), und diese hat Abraham mit Energie eingeführt. Aber dann war sie zu regeln, und das hätten spätere Volksmänner besorgen müssen. Solche sind nun leider nicht gekommen, und so stimmte das Landvolk zuletzt (nach Abrahams Zeit, in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrh.) mit der strengen geistlichen (asketischen) Schule überein, was sich in seiner tötlichen Einseitigkeit und trägen Unbeweglichkeit traurig genug offenbart. Heute hat das alte Moralsystem bei den Bauern noch die volle Alleinherrschaft — die anders denken, die fortschreiten wollen, werden geächtet und gebannt«. (Die heutigen Geistlichen wirken nicht persönlich, erziehlich, verstehen auch die Leute nicht.)

g) Joh. Ignaz Melchior v. Felbiger (Aug. Janotta XI, 5). 1724—88. J. behandelt besonders eingehend das Eigentümliche und Reformatorische an Felbigers System: bezüglich der Rechtschaffenheitslehre (eigener Unterrichtsgegenstand; Belehrungen über die Pflichten der Schüler, des Menschen gegen den Nächsten und die Gesellschaft, und über die rechte Haushaltung), der Heimatkunde (Entwicklung des Kartenverständnisses; Messen und Reisen auf der Karte) und des Geschichtsunterrichts (welcher Lebensgeschichten von Männern aus allen Berufen, vornehmlich solchen, denen sich die Schüler widmen dürften, bringen soll).

Nachwort des Herausgebers.

Unbeeinflufst von links oder rechts, wollen die »Neuen Bahnen« nur der Wahrheit dienen. Das ist von jeher ihre Ehre gewesen und soll es auch in Zukunft bleiben. Von diesem Grundsatze habe ich mich auch leiten lassen, als ich der vorliegenden Arbeit die Aufnahme nicht versagte, nachdem ich mich überzeugt hatte, dafs es auch dem Verfasser nur um die Wahrheit zu thun gewesen ist. Mit ihm kann ich aber nur wünschen, dafs er sich in manchem geirrt haben möchte. Ich werde keine Berichtigung, die auf Grund zuverlässigen Materials erfolgt, möge sie mir direkt zugehen oder in einer anderen Zeitschrift erscheinen, den Lesern vorenthalten. Es soll den »N. B.« nicht nachgesagt werden können, dafs sie wider besseres Wissen ein falsches Bild der Persönlichkeit des verdienten Pädagogen verbreitet hätten. Auf leere Redensarten oder wohl gar öde Schimpfereien werden die »N. B.« allerdings nicht reagieren.

Johannes Meyer.

Inhalts-Verzeichnis

zur

„Umschau in Nachbargebieten“ (April — Juni 1896)

und

„Wissenschaftlichen Beilage“ (Juli — Dez. 1896).

(U = Umschau. — W B = Wiss. Beil. — Wo weder U noch W B, dann immer W B. — Ziffern am Ende = Seitenzahlen.)

I. Abhandlungen.

A. Geschichte und Geschichtsschreibung. Länder- und Völkerkunde.

B. Staats- und Sozialpolitik. Volkswirtschaft.

C. Philosophie. Sittliche und bürgerliche Bildung.

D. Sprache.

Th. Matthias: Die Mundarten im Spiegel der Schriftsprache. — W B 1.
W. Münch: Gedanken über Sprachschönheit. — U 332.

E. Kunst im allgemeinen; einzelne Künste.

A. Bartels: Kunst, künstlerische Thätigkeit, Kunstsinn, Ästhetik der Kunst. (Johs. Volkelts Ästhetische Zeitfragen.) — W B 9.
F. Avenarius: Überschätzung der Kunst. — W B 5.
H. Schmidkunz: Kunst und Öffentlichkeit. — U 224.
Leonh. Lier: Kritisches über Tageskritik (Kunstkritik). — U 226.
A. Philippi: Das Wunderbare in der Poesie. — W B 2.
R. Dietrich: Deutsche Dichtung. (Kritik.) — U 329. W B 34.
A. Biese: Wie entsteht das Lied? — W B 3.
W. Bölsche: Zur Naturgeschichte des modernen Romans. — W B 42.
A. Dresdner: Von der Schauspielkunst. — W B 4.
A. L'Arronge: Vorschläge zur Verbesserung unserer Theaterzustände. — W B 19.

II. Bücher.

A. Geschichte. — A. Schäffle: Joh. Friedr. Cotta. 30. — O. Lyon: Bismarcks Reden und Briefe. 16.

B. Staats- und Sozialpolitik; Volkswirtschaft; Volkskunde. — W. Roscher: Politik. 29. — G. v. Gizycki: Vorlesungen über soziale Ethik. 20. — L. v. Buch: Über die Elemente der polit. Ökonomie. 22. — G. Maier: Der Kampf um Arbeit. 21. — K. Jentsch: Volkswirthschaftslehre. 14. — Statistisches Jahrbuch der Schweiz. 14. — Fr. Anders: Skizzen aus unserm heutigen Volksleben. 37.

C. Philosophie; sittliche und bürgerliche Bildung. — K. Jentsch: Geschichtsphilosophische Gedanken. 6. — Züricher Reden (ethisch-sozialwiss Vortrag. 1896). 32. — Die Sittlichkeitslehre als Naturlehre. 38. — K. Hilty: Glück. 44. — W. Münch: Anmerkungen zum Text des Lebens. 6. — P. v. Gizycki: Vom Baume der Erkenntnis. 46. — H. Nehry: Zitatenschatz. 38. — A. Exner: Über politische Bildung. 13. — I. Perthes: Staatsbürgeratlas. 7.

D. Naturwissenschaft. I. L. A. Koch: Das Nervenleben des Menschen. 47. — Lassar-Cohn: Die Chemie des täglichen Lebens.

E. Sprache. — M. Heyne: Deutsches Wörterbuch (kl. und gr. Ausg.) 15. 31. 40. — O. Weise: Unsere Muttersprache. 15. — Th. Matthias: Sprachleben und Sprachschäden. 23. — O. Kares: Poesie und Moral im Wortschatz 7.

F. Kunst und Künste. — R. Reichenau: Aus unsern vier Wänden. 36. — Stifters Werke. 40. — G. Freytag: Gesammelte Werke. 32. — F. v. Reber und A. Beyersdorfer: Klassischer Skulpturenschatz. 47.

III. Kleine Mitteilungen.

Der moderne Mensch. 48. — Litterarisches Interesse. 48. — Über Schiller. 32. — Zu Schillers Glocke. 24.
Pfahlbauten. 32. — Höhenlage schweizerischer Gemeinden. 24. — Die Gletscherlawine an der Altels. 8. — Jenseits des Polarkreises. 24. — Zuckererzeugung. 40. — Rufslands Weinbau. 32. — Antwerpens Elfenbeinhandel. 16.

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

Nr. 1. 1896. VII. Jahrg.

Die in dieser Nummer aufgeführten Bücher und Zeitschriften-Artikel sind im letzten Quartal des Jahres 1895 erschienen.

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik.

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Moldenhauer,** Gymn.-Prof., Fr., Geschichte des höheren Schulwesens der Rheinprovinz unter preufsischer Regierung. (VIII, 120 S.) Köln, P. Neubner. 3 M. — **Scherer,** Schulinspektor, H., Die Pestalozzische Pädagogik, nach ihrer Entwicklung, ihrem Auf- und Ausbau und ihrem Einflufs auf die Gestaltung des Volksschulwesens dargestellt. (VI, 312 S.) Leipzig, F. Brandstetter. 4 M.

b) Aufsätze. **W. Weidemann,** Pestalozzi, unser aller Meister. (Hann. Schulztg. 47, 48). — **Muszynski,** Was lehren die griechischen Pädagogen von der menschlichen Seele? (Kath. Lehrerztg. 31—33). — **L. W. Seyffarth.** Aus Pestalozzis Leben mit besonderer Beziehung auf Frankfurt a. M. (Frankf. Schulz. 21, 22). — **Karl Keller,** Johann Michael Sailers Lehren und die Bestrebungen der Gegenwart in Bezug auf die körperliche Erziehung. (Päd. Bl. 6). — **N. N.,** Die Schulpraxis des 19. Jahrh. in ihren Hauptentwickelungsstufen dargestellt und mit besonderer Berücksichtigung der kausalen Beziehungen zwischen ihrer Vervollkommnung und der Vertiefung der Lehrerbildung. (Deutsche Schulpr. 49—52). — **Dr. H. Morf,** Pestalozzi als Begründer unserer Armen-Erziehungsanstalten. (Samml. päd. Vortr. 4). Einzelpr. 0,75 M. — **W. Bartholomäus.** Das allgemeine Landrecht und die preufsische Volksschule. (Samml. päd. Vortr. 5). Einzelpr. 0,60 M.

b. Grundwissenschaften der Pädagogik.

a) Bücher. **Ehrat,** weil. Prof., Pankraz, Die Bedeutung der Logik, bezw. der Erkenntnistheorie für Wissenschaft, Schule und Leben. (V, 143 S. m. Bildn.) Zittau, Pahl. 2 M.

b) Aufsätze. **Daniel Sallet,** Psychologische Erläuterungen zur Fähigkeit der Zurechnung und zur strafrechtlichen Unreife. (D. Volksschulfreund 40, 41). — **Dr. phil. Maximilian Heym,** Die Frauenseele. (Leipz. Lehrerztg. 7). — **Fr. Max Bergfeld,** Kurze natürliche Sittenlehre. (Leipz. Lehrerztg. 6). — **N. N.,** Das Individuum unter dem Gesichtspunkte einer naturalistischen Weltanschauung. (Allg. Deutsche Lehrerztg. 39—41). — **J. Pompetzki,** Die Vorstellungen und ihre Reproduktion. (Pos. Lehrerztg. 39). — **N. N.,** Die Hauptlehren des Spinozismus und Leibnizianismus in ihrer Konvergenz und Divergenz und mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Momente. (Allg. D. Lehrerztg. 49—51). — **Dr. Koch,** Pädagogik und Medizin. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 41, 42). — **Dr. Max Jahn,** Die neuere Psychologie in ihrem Verhältnis zur Pädagogik. (Leipz. Lehrerztg. 44, 45). — **Budde,** Über das Charakteristische der Lotzeschen Philosophie, speziell der Psychologie (Rhein. Bl. 5). — **Dr. Kremsles,** Über Gedächtnisuntersuchungen. (Rhein. Bl. 6). — **Römpler,** Seele und Seelenlehre. (Päd. Blätter 5). — **Dr. Karl Teutschmann,** Was ist Moral? (Pädagog. 2).

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **J. Grefsler.** Rektor, Bildungsziele der Volksschule in Rücksicht auf die Forderungen der Gegenwart. (40 S.) Wiesbaden, E. Behrend. 0,60 M. — **Handbuch** der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Hrsg. v. Dr. A. Baumeister. 4. Bd. 3. u. 4. Abt. München, C. H. Beck. 3,50 M. bezw. 3 M. Dass. 2. Bd. I. Abt. (VII, 200 u. VIII, 206 S.) Ebd. 7,50 M., geb. 9 M.

b) Aufsätze. **L. Boy,** Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (N. Westd. Lehrerztg. 30—36). Nachtrag 38. 39. — **Feuersenger.** Schule und Familie: wie sind sie von einander abhängig, und wie haben sie daher aufeinander Rücksicht zu nehmen? (D. deutsche Volksschule 31—33). — **Neumann,** Wie berücksichtigt die Schule bei der Ausbildung der Kinder die Bedürfnisse des Lebens? (D. deutsche Volkssch. 33).

b. Erziehung.

a) Bücher. **Fuchs.** Lehrer, Arno, Der Erziehungs-Rat. Praktischer orschlag zur Erziehung unserer sittlich unmündigen Jugend. Leipz., . . Fleischer. 1,50 M. — **Lindner,** Schuldir., Dr. G. A., Die sittlich-religiöse Weiterbildung der Jünglinge durch die Fortbildungsschule. (24 S.) Leipzig, Dürrsche Buchhdl. 0,50 M.

b) Aufsätze. **Hermine Schramm,** Inwiefern kann die Schule der Forderung individueller Erziehung nachkommen? (D. Lehrerin 11). — **Meta Siebert,** Lob und Tadel in der Schule. (D. Lehrerin 5).

c. Unterricht.

Aufsätze. **E. Walther,** Zur Frage der Wiederholungsbücher in der Volksschule. (Leipz. Lehrerztg. 8, 9). — **Dr. Berth. Schulze,** Der hygienische Unterricht an höheren Schulen. (Ztschr. f. Philos. u. Päd. 4—6). — **Wulkow,** Dr., Der Lehrstoff und das Leben. (Rhein. Bl. 5). — **H. Schmidt,** Konzentrationsversuche auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. (Päd. Ztg. 50, 51).

d. Sozialpädagogik.

a) Bücher. **Buch.** Dr. G., Über Ferienkolonien. (14 S.) Dresden, A. Köhler. 0,50 M.

b) Aufsätze. **Schmid,** Über Schulgärten. (Lehrerztg. f. Thür. 38—40). — **Gottbehüt,** Die Gesundheitspflege in der Volksschule. (Lehrerztg. f. Thür. 40). — **Dr. E. Thrändorf.** Allgemeine Humanitätsschule oder Konfessionsschule? (Ztschr. f. Philos. u. Päd. 4, 5). — **A. Ernst,** Die Haushaltungskunde in der mittleren und höheren Mädchenschule. (D. Mittelsch. 19, 20). — **Bartholomäus,** Was kann die Schule und insonderheit der Lehrer im Kampfe gegen den Mifsbrauch geistiger Getränke wirken? (Päd. Blätter 5).

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher. **Fürbringer** u. **Bertrams** bibl. Geschichten. Bearb. u. zu e. Hilfsbuch f. den ev. Religionsunterricht an Realschulen und den entspr. Klassen der Vollanstalten ergänzt von Prof. Dr. Bötticher. (XIII, 298 S. m. 1 Karte.) Berlin, A. Prausnitz. Geb. 1,80 M. — **Kornrumpf,** Ernst, Bibl. Geschichte f. die Oberstufe. Mit e. Anh. zur Bibelkunde, einer Übersicht über das Leben Jesu und e. Geschichte der christl. Kirche bis zum Abschlusse der apostol. Zeit. (VIII, 209 S.) Leipzig, F. Brandstetter. 1 M. — **Kietz,** Reg.- u. Schulr. a. D., H., Die biblischen Geschichten des alten und neuen Testamentes, als Heilsge-

schichte ausgelegt und fruchtbar gemacht. 2. Tl. (X, 333 S. m. 4 Karten.) Gera, Th. Hofmann. 3 M., geb. 3,40 M. — **Oppermann**, Schulinsp., Edm., Die Schulbibelfrage. Ihre Geschichte, Bedeutung und ihr gegenwärtiger Stand. (44 S.) Gera, Th. Hofmann. 0,40 M. — **Barth**, Sem.-Oberl., G. K., Die Systematik der beiden evangelischen Hauptkatechismen. Eine religionswissenschaftl. Studie zum Gebrauch f. Lehrer u. Studierende. (116 S.) Borna, R. Noske. 2 M. — **Henke**, Gymn.-Dir., Prof., Dr. Osk., Die Bergrede Jesu. Für Schüler höherer Lehranstalten erklärt. (VIII, 77 S.) Gotha, F. A. Perthes. 1 M. — **Wohlleben**, O. C., Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. (XVI, 212 S.) Leipz., Aug. Neumann. 2,50 M. — **Kundi**, Religionslehr., Jul., Katholische Religionslehre für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 2. Tl. (111 S.) Wien, Mager u. Co. 1,04 M.

b) Aufsätze. **H. S.**, Wie kann das Kirchenlied den Religionsunterricht in der Bildung des Gemütes unterstützen? (Kath. Lehrerztg. 33.) — **Karl Koch**, Beitrag zur Frage nach der Stellung und Verwertung des alten Testamentes im christlichen Religionsunterricht. (Päd. Ztg. 46, 47.) — **N. N.**, Die Stellung der Propheten im Lehrplane des evangelischen Religionsunterrichts. (Allg. deutsche Lehrerztg. 46–48.) — **C. Mischke**, Stoffplan für das Bibellesen. (D. Mittelsch. 19.) — **Lichtenfeld**, Zur Behandlung der Perikopen in der Volksschule. (Pädag. Blätter 6.)

b. Geschichte.

a) Bücher. **Smolle**, Gymn.-Prof., Dr. Leo, Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit f. die unteren Klassen der Mittelschulen. (VI, 145 S. m. Abbildgn.) Wien, A. Holder. Geb. 1,90 M. — **Biedermann**, Prof. Dr. Karl, Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch. Mit 4 Geschichtskarten. (95 S.) Leipzig, R. Voigtländer. 0,80 M., geb. 0,90 M. — **Freundgen**, Reg.- u. Schulr., J., Geschichtliche Vorträge. Beiträge zum Unterricht in der Geschichte. (334 S.) Leipzig, Dürrsche Buchh. 3 M. — **Sewin**, Ludw., Geschichtliches Quellenbuch. (88 u. 80 S.) Lpzg., R. Voigtländer. à 0,60 M. — **Buhl**, Mittelschullehr., Ludw., 10 Festreden zur Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelms II. in der Schule. (64 S.) Minden, A. Hufelands Verl. 1 M. — **Rofsbach**, Dr. Fr., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte in den oberen Klassen höherer Mädchenschulen u. Lehrerinnen-Bildungsanstalten. II. Hlfte. (XX und S. 241–766.) Neuwied, Heusers Verl. 3,50 M. — **Leibbrand**, Chr., Leitfaden für den Unterricht in der Gesetzeskunde u. Volkswirtschaftslehre. Für Fortbildungsschulen bearb. (IV, 76 S.) Stuttgart, A. Bonz u. Co. 0,40 M. — **Winter**, Schuldir., Dr. H., Lehrbuch der deutschen u. bayrischen Geschichte, m. Einschlufs der wichtigsten Thatsachen der aufserdeutschen Geschichte u. der Kulturgeschichte f. höhere Lehranstalten. 1. Bdchn. (VIII, 208 S. m. Abbildgn. u. 10 Karten.) München, R. Oldenbourg. Geb. 2,35 M. — **Richter**, Alb., Deutsche Frauen. Kulturgeschichtl. Lebensbilder. (IV, 445 S.) Lpzg., F. Brandstetter. 4 M., geb. 5 M. — **Rothert**, Prof. Dr. Ed., Karten u. Skizzen aus der aufserdeutschen Geschichte der letzten Jahrhunderte. (15 farb. Karten mit eingedr. u. 4 Seiten Text.) Düsseldorf, A. Bagel. Kart. 3 M. — **Schwahn**, Walth., Lehrbuch der Geschichte f. die Oberstufe höherer Lehranstalten. 3. Tl.: Die Neuzeit. Hamburg, O. Meifsners Verl. 1 M. — **Rude**, Adolf, Quellenlesebuch f. den Geschichtsunterricht in Volks- u. Mittelschulen. (X, 168 S.) Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 1,60 M. — **Hübner**, Kreisschulinsp., Max, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Geschichtsunterricht in preufsischen Volksschulen. III. (VIII, 200 S. m. 8 Abbildgn.) Breslau, F. Goerlich. 2,40 M., geb. 2,80 M.

b) Aufsätze. **H. Weigand.** Die typischen Erscheinungen der Weltgeschichte. (Haus u. Schule 45.) **Heinr. Free,** Bemerkungen über den Geschichtsunterricht in der Volksschule vom psychologischen Standpunkte aus. (Haus u. Schule 51. 52.) **Th. Franke,** Der Geschichtsunterricht auf der Unterstufe. (Deutsche Schulpraxis 40—43.) **F. W. Schmidt,** Über die Umgestaltung des Geschichtsunterrichts in der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (Allg. deutsche Lehrerztg. 43. 44.)

c. Gesang.

Bücher. **Billig,** F., Liederbuch für höhere Lehranstalten, im Anschlufs an Dr. Rademachers Auswahl volkstüml. Lieder u. Gedichte herausgeg. (III, 108 S.) Hildburghausen, F. W. Gadow u. Sohn. 0,50 M. — **Fricke,** H. und Jos. **Maas,** Liederbuch. Eine Sammlung ein- und mehrstimmiger Gesänge. Kleine Ausg. (112 S.) Hamburg, O. Meifsners Verl. 0,60 M.

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) Bücher. **Geistbeck,** Dr. Alois u. Frz. **Hilschmann,** Geographische Zeichenskizzen in einfachster Form. Lehrerheft. (72 Kartenskizzen m. 4 S. Text.) München, Mey u. Widmayer. 2 M. Dass. Schülerheft. (16 Bl.) Ebd. 0,15 M. — **Wiermann,** Lyc.-Lehr., A., Hilfsbuch zur Heimatskunde der Prov. Hannover, für den Gebrauch der Schüler bearb. (V, 185 S. m. Abbildgn. u. Karten.) Hannover, Hahn. Kart. 1,20 M. — **Seydlitz,** E. v., Geographie. Ausg. E. Für höhere Mädchenschulen. 3. Hft. (96 S. m. Abbildgn. u. Karten.) 0,80 M. — **Hackmann,** Neue Schulgeographie. 3. Hft. (IV, 144 S.) Düsseldorf, L. Schwann. 1,80 M. — **Kerp,** Gymn.-Lehr., Heinr., Methodisches Lehrbuch einer begründend-vergleichenden Erdkunde. Mit begr. Darstellg. der menschl. Erwerbsverh. u. vorwiegender Betrachtung der einzelnen Erdräume als wirtschaftl. Gemeinschaften u. als Stätten menschlicher Kultur. I. (XVI, 424 S.) Bonn, A. Henry. 4,25 M., geb. 5 M. — **Debes,** E., Gradnetze zum Zeichenatlas. 3. Hft. Mitteleuropa. Leipzig, H. Wagner u. E. Debes. 0,60 M.

b) Aufsätze. **Ferd. Frank,** Über die Aufgaben des elementaren geographischen Unterrichts. (Pädagog. 12.)

b. Naturbeschreibung.

Bücher. **Cronberger,** Lehr., Bernh., Mineralienkunde auf chemischer Grundlage m. besond. Berücksichtigung der weiteren Umgegend von Frankfurt a. M. (72 S.) Frankfurt a. M., A. Blazek jun. 0,50 M. — **Kahnmeyer** u. **Schulze,** Schulinspektoren, Naturgeschichte in Lebensgemeinschaften u. Gruppenbildern f. gehobene Schulen. 3 Hfte. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. Kart. 3,70 M. — **Pilling,** Prof. Dr. Fr. O., Begleitschrift zu den Anschauungstafeln für den Unterricht in der Pflanzenkunde von Prof. Dr. F. O. Pilling u. W. Müller. 2. Tl. (V u. S. 81—144.) Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn. 0,50 M. — **Engleder,** Lehr., Frz., Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeschichte. 1. Abt.: Die Tierkunde. Zugleich begleit. Text zu Engleders Wandtafeln der Naturgeschichte. (80 S.) Efslingen, J. F. Schreiber. Kart. 0,75 M.

c. Naturlehre.

a) Bücher. **Smolka,** Gewerbesch.-Prof., M., Lehrbuch der anorganischen Chemie f. gewerbl. Lehranstalten. (X, 307 S.) Wien, F. Deuticke. 5 M. — **Sprockhoff,** Sem.-Lehr., Alb., Naturkunde für höhere Mädchenschulen. 3. Tl., enth. das Pensum f. Kl. II u. I. (223 S.) Hannover, C. Meyer. 1,50 M. — **Brand,** Prof., Dr. G., Schulphysik f. die Gymnasien. 2. Tl.

(VIII u. S. 81 — 301 m. Fig.) Berlin, L. Simion. 2 M. — **Platzdasch**, Mittelschullehrer, Rob., Praktische Chemie für mittlere Lehranstalten, Handwerker und Gewerbetreibende. (VIII, 223 S. m. 1 Tab.). Duisburg, J. Ewich. Kart. 2 M.

b) Aufsätze. **Dr. Böklen,** Über die Benutzung physikalischer Apparate für Unterrichtszwecke. (Südd. Bl. f. höh. Unterrichtsanst. 19). — **Edwin Wilke,** Gehören sprachgeschichtliche Belehrungen in die Volksschule? (Päd. Bl. 6).

5. Sprachunterricht.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Strobel,** Rekt., Karl, Ausführlicher Entwurf zu einem Lehrplan für den deutschen Unterricht in einer 7klassigen Volksschule. (40 S.) Berlin, J. Rentel. 0,40 M.

b) Aufsätze. **Prof. Moritz Heyne,** Die deutsche Sprache, eine Zeugin deutscher Geistesgeschichte. (Hann. Schulztg. 46). — **Rich. Köhler,** Einiges über den deutschen Unterricht in unseren Schulen. (Paedagog. 1, 2). — **Rud. Dietrich,** Hildebrand-Heft. (Neue Bahnen 10).

b. Sprechen und Lesen.

a) Bücher. **Klee,** Prof., Gymn.-Oberl., Dr. Gotthold, Grundzüge der Litteraturgeschichte. Für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. (VI, 180 S.) Dresden, G. Bondi. 1,50 M., geb. 2 M. — **Bilse,** Prof., Gymn.-Dir., Dr., Deutsches Lesebuch für die Prima der höheren Lehranstalten. (XII, 440 S.) Essen, G. G. Baedeker. 3,60 M., geb. 4,20 M. — **Heinze,** Dir., H. u. Prof. **W. Schröder,** D. D., Aufgaben aus deutschen Dramen. 4. u. 5. Bdchn. (V, 88 u. VII, 81 S.) Leipzig, W. Engelmann. à 0,80 M., kart. à 1 M. — **Frey,** Jos., Handbuch für den vereinigten Sach- und Sprachunterricht des 1. Schuljahrs. Ein Beitrag zur Reform des ersten Lese- und Schreibunterrichts, sowie des Anschauungsunterrichts. 1. Lfg. (144 S.) Stuttgart, J. Roth. 1,80 M. — **Löfsl, V., J. Moller, Dr. Zwerger,** Lesebuch für gewerbl. Fortbildungsschulen und verwandte Anstalten. Ausg. A. (VIII, 408 S.) München, R. Oldenbourg. 2 M., geb. 2,35 M. — Dasselbe, Erweiterte Ausg. (VIII, 512 S.) Ebd. 2,50 M., geb. 2,85 M. — **Schmid,** Dir., E. u. Oberlehr. **Fr. Speyer,** Deutsches Lesebuch f. höh. Mädchenschulen. Auf Grund des deutschen Lesebuchs f. höh. Töchterschulen von G. Wirth nach den preufs. Bestimmungen vom 31. Mai 1894 neu bearb. 2. Tl. (XIII, 400 S.) Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 3 M. — **Puls,** Oberlehr., Dr. Alfr., Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. 4. Tl. (XI, 218 S.) Gotha, E. F. Thienemanns Verl. Geb. 1,80 M. — **Dix,** Fr. u. **Th. Kersten,** D. D., Deutsches Lesebuch für höh. Mädchenschulen. Ausg. B. 1. Tl. (288 S.) Breslau, F. Hirt. Geb. 2,25 M.

b) Aufsätze. **R. Fritzsche,** Über die Notwendigkeit und die Ausgestaltung gesonderter Sprechübungen in der Elementarklasse. (Lehrerztg. f. Thür. 40, 41). — **R. Dietlein,** Zur Lösung der Fibelfrage. (N. päd. Ztg. 46). — **P. Mackeprank,** Die Bedeutung der deutschen Sage für Erziehung und Unterricht. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 39, 40). — **Armin Schmidt,** Zur Behandlung poetischer Stücke in der Schule. (Paedagog. 12). **Paul Neugebauer,** Wie sind die Lese- und Sprechübungen auf Unter-, Mittel- und Oberstufe zu betreiben, damit auf jeder dieser Stufen in einem dem jeweiligen Standpunkte entsprechenden Maise befriedigende Sprachfertigkeit und gründliches Sprach- und Wortverständnis erreicht wird? (Prax. d. Landsch. 4). — **N. N.,** Die Sprache des Lehrers, das wichtigste Mittel zur Sprach- und Geistesbildung des Kindes. (D. Schulprax. 51). — **Schwarz,** Der erste deutsche Sprachunterricht mit besonderer Berücksichtigung utraquistischer Schulen. (Pos. Lehrerztg. 45—48).

c. Aufsatz und Grammatik.

a) Bücher. **Funk**, Dr. G., Beispiele zur Syntax. Aus deutschen Klassikern für den Unterricht an Volks-, Mittel- und höh. Schulen zusammengestellt. (48 S.) Gotha, E. F. Thienemann. 0,60 M. — **Saalfeld**, Dr. Günther A., Katechismus der deutschen Rechtschreibung. (VII, 353 S.) Leipzig, J. T. Weber. Geb. 3,50 M. — **Berlin**, Hauptlehrer, Herm., Führer durch die deutsche Sprache zur Entwickelung des Sprachgefühls bis zum richtigen Sprechen, Schreiben und Zeichensetzen. 5 Hfte. Breslau, M. Woywod. 1,70 M. — **Jonas**, Gymn.-Prof., Dr. Ant., Deutsche Aufsätze für die Mittelklassen höherer Schulen. (IV, 143 S.) Berlin, R. Gaertner. 2 M. — **Pätzold**, Gymn.-Dir., Dr. Frdr., Entwürfe zu deutschen Arbeiten von Tertia bis Prima, nebst einigen ausgeführten Aufsätzen. (VII, 208 S.) Berlin, R. Gaertner. 2,80 M. — **Zimmermann**, Max, Das Rechtschreiben in Aufsatzform mit einem sprachlichen Vorübungsstoffe. Für die Hand des Lehrers bearb. (VIII, 84 S.) München, M. Kellerer. 1,35 M., kart. 1,50 M. — **Hürbin**, J. V., Mundart, Sprachunterricht und Rechtschreibung. (IV, 57 S.) Aarau, H. R. Sauerländer u. Co. 0,80 M.

b) Aufsätze. **K. Nölle**, Gedanken zur Orthographiereform. (Hann. Schulztg. 38—41). — **Rud. E. Peerz**, Der Rechtschreibeunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. (Österr. Schulbote 11). — **K. Benderoth**, Wortkundliche Belehrungen in der Volksschule. (Rh.-Westf. Schulz. 11—13).

d. Schreiben.

Aufsätze. **J. G. Vogel**, Gedrängter Abrifs einer Geschichte des Schreibunterrichts. (Bl. f. d. Schulprax. 5).

e. Neuere Sprachen.

a) Bücher. **Münster**, Oberlehr., Dr. Karl u. Lehr. **Ad. Dageförde**, Elementarbuch der französischen Sprache. (252 S.) Berlin, L. Öhmigkes Verl. 1,80 M., geb. 2 M. — **Boerner**, Gymn.-Oberlehr., Dr. Otto, Lehrbuch der französischen Sprache. Mit bes. Berücksichtigung der Übungen im mündl. und schriftl. freien Gebrauch der Sprache. Ausg. B., für höhere Mädchenschulen. 2. Tl. (VI, 133 u. 56 S.) Leipz., B. G. Teubner. Geb. 1,80 M. — **Stier**, G., Lehrbuch der franz. Sprache für höh. Mädchenschulen. 2. Tl. (VIII, 136 S.) Leipzig, F. A. Brockhaus. Kart. 1,50 M. — **Boerner**, Gymn.-Oberlehr., Otto u. Prof. **Osk. Thiergen**, D. D., Lehrbuch der engl. Sprache. Mit bes. Berücksichtigung der Übungen im mündl. und schriftl. freien Gebrauch der Sprache. Mit 2 Vollbildern: Herbst und Winter. (VIII, 136 u. 92 S.) Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 2,20 M. — **Thiergen**, Prof., Dr. Osk., Grammatik der engl. Sprache. Im Anschlufs an das Lehrbuch der engl. Sprache für den Schulgebrauch bearb. (XII, 200 S.) Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

b) Aufsätze. **Fr. Linz**, Zur Tradition und Reform des französischen Unterrichts. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 39—49). — **Flemming**, Über den jetzigen Stand des fremdsprachlichen Unterrichts. (Bl. f. d. Schulprax. 6). — **W. Amelungk**, Der französische Unterricht in der achtstufigen Mittelschule. (D. Mittelsch. 21, 22). — **Emilie Droescher**, Einiges über den fremdsprachlichen Unterricht. (D. Lehrerin 1).

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Lichtblau**, W. u. **B. Wiese**, Seminarlehr., Rechenbuch für Lehrerseminare. 2. Tl. (224 S.) Breslau, F. Hirt. 2 M. — **Bork**, Gymn.-Prof., Dr. Heinr., Mathem. Hauptsätze für Gymnasien. Methodisch zusammengestellt. 2. Tl. (235 S. m. Fig.) Leipzig, Dürrsche Buchh. 2,40 M., geb. 2,60 M. — **Hartmann**, Schuldir., Dr. Berth., Rechen-

buch f. die allgemeine Fortbildungsschule. Methodisch geordnete Aufgabensammlung mit gleichm. Berücksichtigung der Rechenoperationen und Sachgebiete. Ausg. f. Schüler. (96 S.) Frankfurt a. M., Kesselring. 0,50 M. — **Kraup,** Oberlehr., A. u. Lehr. **Chr. Renz,** Rechenbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. (96 S. m. Fig.) Stuttgart, A. Bonz u. Co. 0,40 M. Dasselbe. Lehrerheft. (128 S. m. Fig.) Ebd. 1,20 M. — **Holzmüller,** Gewerbesch.-Dir., Dr. Gust., Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. Gymnasial-Ausg. I. Tl. (VIII, 228 S. m. Fig.) B. G. Teubner. Geb. 2,40 M. — **Bergmann,** Prof. Frz., Die vier Grundrechnungsarten, behandelt nach der Methode des Kopfrechnens. (II, 200 S.) Wien, A. Pichlers Ww. u. Sohn. 3 M. — **Metzger,** Prof. Conr., Lehrbuch der Gleichungen 2. Grades (Quadratische Gleichungen) mit 2 und mehreren Unbekannten. Bearbeitet nach System Kleyer. (IV, 160 S. m. 8 Fig.) Stuttgart, J. Maier. 4 M. — **Lieb,** A., Aufgaben zum mündlichen Rechnen f. Mädchenoberklassen gehobener Volks- und Fortbildungsschulen. (III, 36 S.) Nürnberg, F. Korn. 0,30 M.

b) Aufsätze. **Konr. Eidam,** Das Rechnen in der Volksschule und die Forderungen des praktischen Lebens. (Österr. Schulb. 9.)

b. Raumlehre.

Bücher. **Spilker,** Prof. Dr. Th., Lehrbuch der Stereometrie mit Übungs-Aufg. für höhere Lehranstalten. (IV, 108 S. m. Holzschn.) Potsdam, A. Stein. 1,60 M.

c. Zeichnen.

a) Bücher und Vorlagen. **Schwarz,** Zeichenlehr., Chr., Zirkelzeichnen. Lehrgang f. Realschulen. Hamburg, Crone u. Martinot. 0,75 M. — **Willig,** Seminarlehr., Th. A., Wandtafeln zu Willigs neuer Zeichenschule f. 1-, 2- und mehrkl. Schulen. 2. Abt.: Krummlinige Figuren. 20 Tfln. Breslau, F. Hirt. 20 M. — **Eggers,** Lehrer, Frz., Lehrbuch des Zirkelzeichnens. (VI, 42 S. m. Fig. und 4 Fig.-Tafeln.) Leipzig, E. A. Seemann. 0,60 M., kart. 0,75 M. — **Scheinecker,** Karl, 111 krummlinige geometrische Ornamente aus allen Stilarten, mit Anleitung zu deren Ausführung für den Unterricht sowohl als auch zur selbständ. Übung im geometrischen Zeichnen. 80 Tfln. m. VIII, 18 S. Text.) Wien, A. Pichlers Ww. u. Sohn. In Mappe 10 M. — **Effenberger,** Realsch.-Lehr., P., Das Pfanzenzeichnen und seine Anwendung auf das Ornament in verschiedener Auffassung u. Durchführung. 2 Hft. (15 z. T. farb. Tfln.) Bayreuth, H. Heuschmann jr. In Mappe 6 M.

b) Aufsätze. **Kaspar Walther,** Sehen und Zeichnen. (Neue Bahnen 12.)

7. Turnen und Handarbeit.

a. Turnen und Jugendspiele.

a) Bücher. **Hermann,** Turninsp., Aug., Springreifen-Übungen. In planmäfsiger Folge für das Mädchenturnen bearb. (33 S.) Berlin, R. Gaertner. 0,60 M. — **Bollinger-Auer,** Töchtersch.-Lehr., J., Frei- und Stabübungen, durchgeturnt am 4. Turnkurs f. Mädchenturnlehrer in Luzern. (58 S.) Basel, R. Reich. 0,50 M. — **Leitfaden** für den Turnunterricht in den preufsischen Volksschulen. (VIII, 145 S. m. Fig.) Berlin, Besser. 1 M. — **Rietmann,** Turnlehr., A., Reigen und Reigentänze, enth. 18 Frei- und Stabübungsreigen u. 21 Reigentänze. (VIII, 336 S. m. Fig.) Leipzig, E. Strauch. Kart. 3,30 M.

b) Aufsätze. **Schnell,** Über Turn- und Spielplätze. (Ztschr. f. Turnen u. Jugendsp. 15.) — **G. Kalb,** Gesichtspunkte für die Ausgestaltung und Hebung des Schulturnens. (Ztschr. f. Turnen u. Jugendsp. 12). — **H. Schröer,** Gesichtspunkte für die Ausgestaltung und Hebung des Schulturnens. (Monatsschr. f. d. Turnw. 11, 12).

b. Knaben- und Mädchen-Handarbeit.

a) Bücher. **Grohn**, Lehrerin, Elise, Der Handarbeitsunterricht in den Mädchen-Volksschulen der Städte Dresden, Kassel, Soest, Karlsruhe u. Strafsburg i. E. (20 S.) Berlin, L. Öhmigkes Verl. 0,40 M. — **Hilfsbuch** für den Handarbeitsunterricht in Volks-, Bürger- und höheren Mädchenschulen. Hrsg. von den Vorstehern u. Handarbeitslehrerinnen der Mädchenschulen zu Dessau. (35 S. m. 4 Tfln.) Dessau, P. Baumann. 0,40 M. — **Beringer**, Jos. Aug., Handfertigkeitsunterricht u. Mittelschule. Eine Darlegung ihrer Beziehungen. (40 S.) Mannheim, J. Hermann. 1 M. — **Scherer**, Schulinspektor, H. u. Lehr. **J. Eckert**, Zeichnen und Handfertigkeit. Eine Anleitg. zur Erteilung dieses Unterrichts in der Volksschule. (123 S. m. Abbildgn.) Gotha, E. F. Thienemann. In Mappe 3 M. — **Kunath**, Bürgersch.-Dir., Von der Handfertigkeit der Knaben. Vortrag. Dresden, A. Köhler. 0,50 M.

b) Aufsätze. **N. N.**, Einige Bemerkungen über den Handarbeitsunterricht in Mädchenschulen. (N. päd. Ztg. 44).

8. Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

a) Bücher. **Stephinsky**, Ferd., Zur Schulaufsichtsfrage. Ein Beitrag zur Charakteristik der Bewegung gegen die geistl. Schulaufsicht. (89 S.) Köln, J. P. Bachem. 1 M. — **Bennstein**, Alex., Die Einrichtung und Ausstattung der einkl. Schule mit den besten der vorhandenen Lehrmittel und Schulausstattungsgegenstände; zugleich als Grundl. f. die Ausst. der mehrkl. Schule. Führer durch die Lehrmittel-Ausst. des 9. ev. Schulkongresses zu Potsdam. (52 S.) Berlin, Buchh. der deutschen Lehrerztg. 0,60 M. — **Wundtke**, Max, Die Schule der Zukunft. Zur Kritik und Neubildung unserer Schulorganisation. (44 S.) Berlin, U. Kracht. 0,50 M. — **Schäppi**, Nat.-Rat, J., Die Organisation des hauswirtschaftl. und beruflichen Unterrichts in unsern Mädchenschulen. Ein Beitrag zur Begründung einer rationellen Volksernährung. (73 S.) Zürich, E. Speidel. 1 M. — **Schenkendorff**, Abgeordn., E. v., Die Ausgestaltung der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. Vortrag. (21 S.) Görlitz, P. W. Sattig in Komm. 0,40 M. — **Bennstein**, Alex., Die heutige Schulbankfrage. Eine übersichtliche Zusammenstellung der bisher bekannten Schulbanksysteme. (31 S. u. 8 S. m. Abbildgn.) Berlin, Buchh. der deutschen Lehrerztg. 0,50 M.

b) Aufsätze. **Rindfleisch**, Die Teilnahme des Lehrers an der Schulverwaltung. (Schles. Schulztg. 37—39.) — **C. Ommerborn**, Historische Rückblicke auf die Entwickelung der deutschen Fortbildungsschule. (Deutsche Schulztg. 51, 52.) — **Aug. Hermann**, Mein zum Sitzen und Stehen eingerichtetes Schulpult mit aufklappbarem Tischblatt, Sitz- und Fufsbrett. (Ztschr. f. Schulgesundheitspfl. 9.) — **Günther**, Die Organisation der Mittelschule. (D. Mittelschule 23, 24.) — **Dr. Adolf Pohlmann**, Religionsunterricht und Schulaufsicht im Rahmen des Volksschulgesetzes. (Ev. Schulbl. 12.)

9. Lehrer und Lehrerinnen.

Aufsätze. Prof. Dr. **Knoke**, Über die pädagogische Vorbereitung der Theologen für das Schulaufsichtsamt. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 42—45). — **H. Liebeskind**, Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Schule und Gemeinde. (Lehrerztg. f. Thür. 46, 47).

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

Nr. 2. 1896. VII. Jahrg.

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik.

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Gebhardt,** Bruno, Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen. Ein urkundl. Kapitel preuß. Schulgeschichte. (80 S.) Berlin, R. Gaertner. 1,40 M. — **Schwendimann,** Dr. Johs., Der Pädagoge Pestalozzi, nach zeitgenöss. Quellen im Lichte der Wahrheit dargestellt. (64 S.) Luzern, Räber u. Co. 0,70 M. — **Polack,** Schulr., Friedr., Vater Pestalozzi. Bilder aus dem Leben des großen Erziehers. Jugend- u. Volksschrift zu Heinr. Pestalozzis 150jähr. Geburtstage, hrsg. von der rhein. Pestalozzi-Stiftg. (94 S. mit Bildern.) Bonn, F. Soennecken. 0,30 M. — **Ufer,** Rekt., Chr., Zum Gedächtnis Pestalozzis. Festrede. (14 S.) Altenburg, O. Bonde. 0,40 M. — **Friedrich,** Joh., Jahn als Erzieher. Sein Leben, seine pädagogische Bedeutung und seine Lehren. (III, 192 S.) München, E. Pohl. 2,80 M. — **Melchers,** Reallehrer, Karl, Comenius u. Pestalozzi. Eine vergleichende Betrachtung ihrer pädagogischen Grundideen. (47 S.) Bremen, E. Hampe. 0,60 M.

b) Aufsätze. **Martin Froschauer,** Jean Paul Friedr. Richter, ein pädagogisches Dichterleben. (Rep. d. Päd. 5.) — **G. Sommer,** Johann Heinr. Pestalozzi. Ein Beitrag zur Charakteristik und Würdigung der Bedeutung desselben für die Volksschule. (Pos. Lehrerztg. 1, 2.) — **N. N.,** Pestalozzi. Zur 150. Wiederkehr seines Geburtstages. (Der Rektor 1—3.) — **G. Maier,** Heinrich Pestalozzi, der Begründer unserer Volksschule. (Rep. d. Päd. 4.) — **L. W. Seyffarth,** Pestalozzi in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung. (Preuß. Schulztg. 4—16.) — **H. Scherer,** Pestalozzi für immer! (Allg. Schulbl. 2, 3.) — **Frz. Biergufs,** Die Pädagogik Pestalozzis. (Deutsche Schulztg. 2.) — **J. G. Obst,** Die Bedeutung Pestalozzis für die heutige Volksschulpädagogik. (Prax. d. Landsch. 8.) — **R. Stumvoll,** Die sozial-politischen Ideen Johann Heinrich Pestalozzis. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 3, 4.) — **Dr. Paul Natorp,** B. C. Ludwig Natorp als Pestalozzianer. (Lehrerztg. f. Westf. 8—12.) — **Dr. H. Morf,** Aussprüche Pestalozzis über Erziehung, Unterricht und Schule. (Paedag. 4.) — **C. Luppa,** Johann Amos Comenius und seine Bedeutung für die heutige Pädagogik. (Prax. d. Landsch. 6.)

b. Grundwissenschaften der Pädagogik.

a) Bücher. **Bergmann,** Dr. Paul, Die drei Fundamental-Probleme der Pädagogik und ihre theoretische Lösung. (72 S.) Leipzig, O. Klemms Sort. 0,80 M.

b) Aufsätze. **Dr. Karl Andreä,** Über die Faulheit. Ein psychologischer Versuch. (Rep. d. Päd. 5.) — **N. N.,** Das Interesse, eine Triebfeder des Unterrichts. (Allg. D. Lehrerztg. 6.) — **R. Öhmichen,** Zur Frage über die Entstehung des Gewissens (Leipz. Lehrerztg. 10, 11.) — **J. Redlich,** Das Abbilden als Erkenntnismittel. (Ztschr. f. Phil. u. Päd. 6.) — **Ed. Schlegel,** Bedeutung und Pflege der Phantasie in der Schule. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 1, 2.)

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Pfeifer,** W., Organisation und Lehrplan der mehrkl. Volks- oder Bürgerschule nach den Forderungen der Gegenwart. (VIII, 120 S.) Gotha, E. F. Thienemann. 2 M. — **Brüggemann,** Organisation und Lehrplan der mehrstufigen Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (132 S. m. 4 Tab.) Berlin, L. Öhmigkes Verl. 2 M. — **Reinke,** Rekt., Wilh., Organisation und Lehrplan der mehrstufigen Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (128 S.) Berlin, L. Öhmigkes Verl. 1,60 M. — **Schäfer,** Lehrer, Frdr., Arbeitskraft und Schule. Vier päd. Abhandlungen auf physiol. Grundlage. (56 S.) Frankfurt a. M., Kesselring. 0,80 M.

b) Aufsätze. **Dr. med. Nesteroff,** Über die physische Entwickelung der Schulkinder und die körperlichen Übungen in den Schulen. (Ztschr. f. Schulgesundheitspfl. 3.) **Dr. Alfr. Spitzner,** Geistige Überanstrengung in den Schulen. Nervosität. (Paedag. 4.)

b. Erziehung.

a) Bücher. **Haufe,** Dr. Ewald, Die Erziehung zur Arbeitstüchtigkeit, eine Hauptforderung an die moderne Schule. (38 S.) Znaim, Fournier u. Haberler. 0,40 M.

b) Aufsätze. **Chr. Balling,** Die erziehliche Aufgabe der Volksschule. (Rep. d. Päd. 5.) — **N. N.,** Die Erziehung zur Höflichkeit. (D. deutsche Volkssch. 3, 4.)

c. Unterricht.

a) Bücher. **Stoffe,** welche, sind nach den Forderungen der Gegenwart aus dem Lehrplan der Volksschule zu entfernen bezw. demselben einzufügen? Beiträge zum Vereinsthema des deutschen Lehrervereins. Veröffentl. auf Beschlufs der XII. Hauptversamml. des anhalt. Lehrervereins. (IV, 50 S.) Dessau, R. Kahle. 0,80 M.

b) Aufsätze. **Konr. Eidam,** Das erste Quartal in der Elementarklasse. (Österr. Schulb. 2). — **N. N.,** Die Verknüpfung und Verwebung der Unterrichtsstoffe. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 6—8).

d. Sozialpädagogik.

a) Bücher. **Fischer,** Prof., Seminar- u. Gymn.-Dir., Dr. Karl, Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik. (56 S.) Eisenach, M. Wilckens. 0,75 M.

b) Aufsätze. **W. Liermann,** Zeitgeist und Schule. (Frkft. Schulztg. 1, 2).

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher. **Le Maire,** Sem.-Präfekt, Karl, Katholische Kirchengeschichte zunächst für die oberen Kurse der Lehrerbildungsanstalten und der Realschulen. (VIII, 144 S.) München, R. Oldenbourg. Geb. 1,75 M. — **Hempel,** Bez.-Schulinsp., Schulr., Dr. R., Zur Behandlung der Apostelgeschichte in der Schule. Erläuterungen und methodische Winke. (III, 110 S.) Leipzig, F. Brandstetter. 1,20 M. — **Ambrassat,** Töchtersch.-Rekt., A., Der religiöse Lernstoff für evangelische höhere Mädchenschulen. (IV, 59 S.) Dresden, F. Jacobi. Kart. 0,60 M. — **Eckstein,** Seminarlehr., Th., Bibl. Geschichten für die Unterstufe, nebst einem Anhang, enth. die gebräuchlichsten Gebete für die Schule. (40 S.) Tilsit, M. Bergens in Komm. 0,50 M. — **Kolbe,** Pastor u. Kreisschulinsp., Johs., Die biblische Geschichte in Lebensbildern. Ausgeführte Katechesen für die Oberstufe. 2. Tl. Das neue Testament. (VIII, 252 S.) Leipzig, H. G. Wallmann. 2,60 M.; geb. 3 M. — **Just,** Dir., Dr. Karl, Der abschliefsende Katechismus-Unter-

richt. 1. Heft. (68 S.) Altenburg. H. A. Pierer. 0,90 M. — **Bender,** Past., Adolf, Übersicht über die Geschichte der christlichen Kirche für Schule und Haus. (III. 68 S.) Bremen. M. Heinsius Nachf. 0,40 M. — **Schmitz,** Dr. J., Katholischer Katechismus für die Volksschulen. (134 S.) Regensburg. F. Pustet. 0,40 M. — **Wegener,** Kadettenpfr., Th., Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Ausg. B. (IX. 201 S.) Berlin. E. S. Mittler u. Sohn. 1,80 M.; geb. 2,10 M. — **Gottesleben,** Lehrer, N., Die biblische Geschichte in der katholischen Volksschule. Ein Handbuch im Anschlufs an die von G. Mey und Dr. Fr. J. Knecht neu bearbeiteten Schusterschen bibl. Geschichten mit meth. Anleitung und vielen Lehrproben. 3. Bd. 1. Tl. (IV, 328 S.) Paderborn, F. Schöningh. 2,00 M. — **Jacob,** Past., Dr. Alb., Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus, mit einfacher, übersichtlich an den Text sich anschliefsender Wort- und Sacherklärung durch Sprüche, bibl. Beispiele und Liederverse erläutert für evangelische Volksschulen. (VI, 88 S.) Gotha, G. Schloefsmann. 0,35 M. — **Wolter,** A., Kleine Bibelkunde. Ein Hilfsbuch für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. (VI. 75 S.) Gotha, G. Schloefsmann. 0,80 M.

b) Aufsätze. Lic. theol. **Kabisch**, Der Stoff des ersten Religionsunterrichts. (Päd. Bl. 1). — **N. N.**, Wie soll sich die Volksschule zu der neueren alttestamentlichen Wissenschaft stellen? (Allg. Deutsche Lehrerztg. 13, 14). — **Wilh. Karl Bach,** Über Behandlung des Katechismus auf der Mittelstufe der Volksschule. (Deutsche Volkssch. 7).

b. Geschichte.

a) Bücher. **Andrä,** J. C., Kurzer Lehrgang der Geschichte für höh. Mädchenschulen. Bearb. von L. Sevin. Mit 12 Geschichtskarten, 12 Bildertafeln zur Geschichte der Baukunst und Bildhauerei, 6 Bildertafeln zur Kulturgeschichte und einem Anh.: Landes- (Provinzial-) Geschichte. (208 u. 6 S.) Leipzig. R. Voigtländer. Geb. 2,40 M. — **Brandenberg,** Schulrat, Dr., Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht in den oberen Klassen der Volksschule. 2 Tle. (IV, 62 u. IV, 152 S.) Köln. M. du Mont-Schauberg. Zus. 1,25 M. — **Fritzsche,** R., Bausteine für den Geschichtsunterricht in der evangelischen Landschule. Eine Handreichung für Lehrer und Seminaristen. I. Kurs. (VI, 144 S.) Altenburg. H. A. Pierer. 1,80 M.

b) Aufsätze. **Henze,** Wie ist der Geschichtsunterricht zu gestalten, wenn er nicht nur Leben wecken, sondern auch zu einer für das Leben bildenden Analyse der Gegenwart führen soll? (N. päd. Ztg. 3—6). — **R. Fritzsche**, Die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterrichte. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 9—11). — **N. N.,** Wichtigkeit, Schwierigkeit und Weise des kulturgeschichtlichen Unterrichts in der Schule. (D. deutsche Volkssch. 6, 7). — **W. Fick**, Über den Bildungswert der Geschichte. (Aus der Schule 1, 2).

c. Gesang.

a) Bücher. **Pfennigsdorf**, Diak., O., Heimatklänge. Eine Sammlung unsrer schlichten geistl. und weltl. Volksweisen, für den Gebrauch in Schulen, christl. Vereinen und Familien zusammengestellt. (VI, 117 S.) Cöthen. Schriften-Niederl. des evang. Vereinshauses. 1,80 M. — **Osburg,** Seminar- u. Musiklehr., Wilh., Deutsche Gesanglehre für Präparandenschulen und Lehrerseminarien, sowie für den Selbstunterricht. II. Tl. (84 S. m. Fig.) Leipzig. M. Hesse. 0,40 M.

b) Aufsätze. **H. Busse**, Über den Gesangunterricht nach Noten. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 5). — **N. N.,** Durch welche Mittel erzielt der Volksschulgesangunterricht seiner hohen Bedeutung entsprechende Erfolge? (Allg. Deutsche Lehrerztg. 7).

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

Bücher. **Geistbeck,** Dr. A. u. **Fr. Engleder,** Geographische Typenbilder. XI. Der Hardanger Fjord. Typus der norweg. Steilküste. Dresden, A. Müller, Fröbelhaus. Mit Leinw.-Rand u. Ösen 2,50 M.

b. Naturbeschreibung.

Bücher und Wandtafeln. **Eschebach,** Hans, Der Wald und seine Bewohner. (144 S. m. Abbildgn.) Münster, A. Russell. 2 M.; geb. 2,60 M. — **Matthes,** Lehrer, Frz., Illustrierte Naturgeschichte für die Jugend. Mit 500 farb. Illustr. auf 47 Tfln. u. 300 Abbildgn. im Text. (IV, 403 S.) Stuttgart, G. Weise. Geb. 7,50 M. — **Engleders** Wandtafeln für den naturkundl. Unterricht. I. Abt.: Tierkunde. 9. Lfg. 6 farb. Tfln. Efslingen, J. F. Schreiber. Mit Leinwand gerändert und mit Ösen 6 M. — **Langbein,** W., Betrachtungen und Bemerkungen über den neuen preufsischen Lehrplan in den Naturwissenschaften. Vortrag. (26 S.) Neustrelitz, G. Barnewitz. 0,75 M. — **Frenkel,** Gymn.-Prof., Dr. Ferd., Anatomische Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. I. u. II. Taf. Mit Text. Jena, G. Fischer. à Taf. 5 M., aufgez. 10 M.

c. Naturlehre.

Bücher. **Klau,** Oberlehrer, Th., Kurzer Leitfaden für den ersten Unterricht in der anorganischen Chemie. (VIII, 88 S. m. Abbildgn.) St. Petersburg, C. Ricker in Komm. 1,80 M.

5. Sprachunterricht.

a. Umfassendes.

Bücher. **Krumbacher,** Gymn.-Oberlehr., Dr. C. J., Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. 2. Tl. Mitbearbeitet, nach dem Tode des Verf. bearb. und herausgegeben von J. G. Sieber. (VI, 242 S. m. Abbildgn.) Leipzig, B. G. Teubner. 3,60 M.

b. Sprechen und Lesen.

a) Bücher und Bilder. **Schmid,** Mädchensch.- u. Sem.-Dir., E. u. Oberlehr. **Fr. Speyer,** Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 3. Tl. (XII, 407 S.) Leipzig, B. G. Teubner. 3 M. — **Kohmann,** G. u. **L. Schiffarth,** Auswahl von Dichtungen und Prosastücken zur Einführung in die deutsche Litteratur. (X, 210 S.) Nürnberg, F. Korn. Geb. 1,25 M. — **Pfeiffer,** W. u. **Alb. Kull,** Bilder für den Anschauungs-Unterricht aus den Hey-Spekterschen Fabeln. 6. Lfg. 3 farb. Tfln. 6 M.; auf Leinw. m. Stäben 11 M. Text dazu von Kreisschulinsp. A. Kleinschmidt. (51 S.) 0,60 M. Gotha, F. A. Perthes. — **Vogt,** E., Schul-Wandkarte zu Schillers Wilhelm Tell. 2 Bl. à 82 . 50,5 cm. Farbendr. Breslau, E. Morgenstern. 4 M. — **Puls,** Dr. Alfr., Lesebuch für die höh. Schulen Deutschlands. 5. Tl. (IX, 322 S.) Gotha, E. F. Thienemann. Geb. 2,40 M. — **Hirt,** Ferd., Deutsches Lesebuch. Ausg. A.: Für evang. Schulen mit einfachen Schulverhältnissen. Begr. v. Geh. Reg.- und Schulrat Ed. Bock. Neubearbeitung von 1895. 2 Tle. in 3 Abteilgn. (Mit Abbildgn.) Breslau, F. Hirt. Zus. 1,75 M.; geb. 2,40 M. — **Dix,** Fr. u. **Th. Kersten,** D. D., Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Nach den Quellen bearb. Ausg. B. 2.–4. Tl. (140, 191, 237 S.) Breslau, F. Hirt. Geb. 2,75 M., 2,75 M. u. 2,50 M. — **Kippenberg,** J., Deutsche Gedichte für die Mittel- und Oberstufe höherer Mädchenschulen. Nach den preufs. Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai

1894 ausgewählt. Gröfsere Ausg. (X, 192 S.) Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. Geb. 1,60 M. — **Milkley,** Rekt., W., u. Mittelschull. **H. Sühring**, Fibel und erstes Lesebuch nach der auflösend-zusammenstellenden Lehrweise. Ausg. C. (64 S. m. Abbildgn.) Potsdam, A. Stein. Geb. 0,35 M. — **Berndt,** H., **K. Granz, H. Grobe,** Vorschullehrer, Deutsches Lesebuch für Vorschulen. 1. u. 2. Tl. (144 u. 205 S.) Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. Geb. 1,40 M. u. 1,65 M. — **Lesebuch**, das, in der Volksschule. Behandlung deutscher Lesestücke nach den formalen Stufen, der Grammatik und Orthographie in konzentrischen Kreisen, nebst einer kurzen Litteraturgeschichte. Bearb. für die Unter-, Mittel- und Oberstufe. 3. u. 4. Tl. (III, 188 u. 64 S.) Langensalza, Schulbuchhandlung. 1,40 M u. 0,45 M.

b) Aufsätze. **N. N.**, Denken und Sprechen. (Allg. D. Lehrerztg. 9, 10). — Rektor **Ambrassat,** Zur Fibelfrage. (D. Mittelsch. 3).

c. Aufsatz und Grammatik.

a) Bücher. **Kruspe,** Gymn.-Oberlehr., Prof. Dr. Jul., Deutsche Sprachlehre. Ein Abrifs der deutschen Satz- und Wortlehre für höhere Lehranstalten. (III, 51 S.) Strafsburg, F. Schlesier. Geb. 0,80 M. — **Geschäftsaufsatz,** Der, in der Volks- und Fortbildungsschule. Ein Hilfsbuch zur Einführung in die schriftlichen Arbeiten des Geschäftslebens. Von einem Schulmanne. Stolberg (Rhld.), J. Mathes. 0,70 M. — **Löfsl,** V. u. **J. Moller**. Aufsatzübungen für Fortbildungsschulen und verwandte Anstalten. (VII, 124 S.) München, R. Oldenbourg. 1,20 M., kart. 1,40 M. — **Oberholzer,** Sekundarlehr., J. A., Der Brief in der Volksschule. Anleitung und Material zur Abfassung von Briefen in den oberen Classen der Primar-, sowie in den Sekundar- und Fortbildungsschulen. (76 S.) St. Gallen, Huber u. Co. 0,70 M.

b) Aufsätze. **Edwin Wilke,** Über Zweck, Anlage und Gebrauch von Sprachheften in der Volksschule. (Prax. d. Volkssch. 2.) — **N. N.,** Sprachfehler und Spracheigentümlichkeiten der Kinder in ihrer sprachwissenschaftlichen Beleuchtung und unterrichtlichen Verwertung. (Deutsche Schulprax. 15, 16).

d. Rechtschreiben und Schönschreiben.

Bücher. **Missalek,** Wilh., Die grundlegenden Übungen in der deutschen Rechtschreibung, für den Schul- und Hausgebrauch systematisch bearbeitet. (47 S.) Breslau, M. Woywod. 0,20 M. — **Schiffels,** Lehrer, Jos., Hilfsbuch für den Unterricht in der Rechtschreibung und Sprachlehre auf der Mittelstufe der Volksschule. Mit besonderer Berücksichtigung des Crüwellschen Lesebuches bearbeitet. Lehrer-Ausgabe. (110 S.) Paderborn, F. Schöningh. 1 M. Schüler-Ausg. (36 S.) Ebd. 0.20 M. — **Grabow,** Schulrat, Dr. A., Schrägschrift oder Steilschrift? Wissenschaftliche Begründung einer naturgemäfsen Schreibschrift von 58 Grad mit Belehrgn. über die Gestaltung der Buchstaben, Schreibregeln u. Alphabeten. (30 S. m. 5 Tfln.) Bromberg, Mittler. 0,80 M.

e. Fremde Sprachen.

Bücher. **Buchners** Lehrmittel für den französischen Unterricht. Franz. Übungsbuch f. die Oberstufe von Gymn.-Oberlehr. Dr. Alb. Reum. (XIII, 110 u. 20 S.) Bamberg, C. C. Buchner. 0,80 M. — **Strien,** Realgymn.-Dir., Prof., Dr. G., Schulgrammatik der französischen Sprache. 2. Abt.: Satzlehre. Ausg. A: Für lateinlose Schulen. (VIII u. S. 81—156.) Halle, E. Strien. 0,75 M. — **Schwochow,** Rekt., H., Kurzgefafste Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts in Mittelschulen

und höheren Mädchenschulen. Ein Lern- und Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen. Erweit. u. durch Lehrproben verm. Abdr. aus des Verf. Vorbereitung auf die Rektoratsprüfung. (78 S.) Leipzig, Sigismund u. Volkening. 1 M. — **Ploetz,** Gust. u. **O. Kares.** D. D., Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Übungsbuch. Ausg. C. (XII, 372 S.) Berlin, F. A. Herbig. 2,70 M., geb. 3 M. — **Mangold,** Gymn.-Prof., Dr. Wilh., Methodische Fragen des englischen Unterrichts, den Mitgliedern des engl. Ferienkursus zu Berlin im Okt. 1895 vorgetr. (45 S.) Berlin, J. Springer. 1 M. — **Banner,** Gymn.-Oberlehr., Dr. Max, Französische Satzlehre. (IV, 82 S.) Bielefeld, Velhagen u. Klasing. Geb. 1,20 M. — **Plate,** Realschullehr., H. u. **Dr. Otto Kares.** Englisches Unterrichtswerk nach den neuen Lehrplänen. Kurzer Lehrg. der engl. Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Konversation von Dr. Otto Kares. II. Teil. Lese- und Übungsbuch. (XII, 258 S.) Dresden, L. Ehlermann. 1,80 M., geb. 2,30 M. — **Goerlich,** Realgymn.-Lehr., Dr. Ewald, Freie französische Arbeiten, Musterstücke und Aufgaben. Für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten, zusammengestellt und bearb. I. Tl. (X, 148 S.) Leipzig, Renger. 2 M. — **Ricken,** Dr. Wilh., Französische Schulgrammatik für höhere Mädchenschulen. (V, 181 S. m. 1 Karte.) Berlin, W. Gronau. Geb. 2 M.

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

α) Bücher. **Mangler,** Ackerbauschul-Oberlehr., G., Rechenbuch für allgemeine Fortbildungsschulen. (64 S.) Stuttgart, A. Bonz u. Co. 0,25 M. Lehrerausg. Ebd. 1 M. — **Bengel,** Joh., Angewandte Aufgaben im Zahlenkreise von 1—100. Eine Sammlung von mehr als 600 Aufg. (57 S.) Aachen, R. Barth. 0,50 M. — **Zistl,** Gymn.-Lehr., Dr. M., Die Gesetze der vier Grundrechnungsarten für Mittelschulen und zum Selbstunterricht. (48 S.) Straubing, C. Attenkofer. 0,80 M. — **Hartmann,** Schuldir., Dr. Berth., Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. Methodisch geordnete Aufgabensammlung mit gleichmäfsiger Berücksichtigung der Rechenoperationen und Sachgebiete. Ausg. für Lehrer. (VIII, 184 S.) Frankfurt a. M., Kesselring. 2,75 M. — **Gaudy,** Übungsschullehr., Jos., Das Rechnen im ersten Schuljahre. (Zahlenr. von 1—20.) (119 S.) Graz, H. Wagner. 2 M. — **Grafs,** Lehrer, J., Die Veranschaulichung beim grundlegenden Rechnen. Erweiterte Ausgabe des Schriftrechnens über Gruppen-Zahlbilder. (120 S.) München, M. Kellerer. 1,50 M. — **Steuer,** Seminarlehrer, W., Rechenbuch für obere Klassen der Knabenschulen. (V, 102 S.) Breslau, M. Woywod. Kart. 0,50 M. — **Morafs,** Hauptlehrer, J. G., Rechenbuch für Oberklassen von Mädchen- und höheren Mädchenschulen etc. 1. Heft. (VIII, 78 S. m. Abbildgn.) Karlsruhe, O. Nemnich. 0,50 M. — **Pfosch,** G. u. **E. Troelltsch,** Rechenbuch für Volksschulen Ausg. B. 2. u. 3. Heft. (52 u. 50 S.) München, R. Oldenbourg. à 0,20 M. — **Rocke,** G., **G. Röger** u. **F. Wolf,** Aufgaben für schriftliches Rechnen. Ausg. B, für einfache Schulverhältnisse. 3 Hefte. (48, 64 u. 80 S.) Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. Zus. 0,75 M.

β) Aufsätze. **Unterlauf,** Die Vereinfachung des Rechenunterrichts auf der Unterstufe mittelst des Unterlaufschen Rechenapparats. (Deutsche Schulztg. 7—10). — **Rudolf Knilling.** Beiträge zur Lösung der wichtigsten rechenmethodischen Streitfragen. (Österr. Schulbote 3). — **C. Schöler,** Die Entstehung der Zahl und die Grundsätze beim elementaren Rechenunterrichte. (Paedagogium 6). — **R. Göhler,** Die Er-

folge unsers Rechenunterrichts. Nach Beobachtungen in der Fortbildungsschule. (Leipz. Lehrerztg. 26).

b. Raumlehre.

Bücher. **Schultz,** Lehrer, E., Leitfaden der Planimetrie für Werkmeisterschulen und gewerbliche Fortbildungsschulen. 2. Tl. (IV, 65 S. m. 90 Fig.) Essen, G. D. Baedeker. Kart. 0,75 M. — **Geometrie,** praktische, für gewerbl. Fortbildungs- und Handwerkerschulen, sowie zum Selbstunterrichte. Bearbeitet von einem chem. Mitgliede mehrerer Prüfungs-Kommissionen. (VIII, 119 S. m. Fig.) Frankfurt a/M., Jaegers Verl. 1 M. — **Lemgauer,** Gymn.-Prof., Jos., Die Grundlehren der Stereometrie. Ein Leitfaden für den Unterricht mit Übungsaufgaben. (III, 111 S. m. Fig.) Kempten, J. Kösel. 1,50 M. — **Martin,** P. u. **O. Schmidt,** Soll die Raumlehre im Anschlufs an einheitliche Sachgebiete behandelt werden? Ein Begleitwort zur Raumlehre für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten, nach Formengemeinsch. bearbeitet. (15 S.) Dessau, R. Kahle. 0,25 M. — **Martin,** P. u. **O. Schmidt,** Raumlehre für Mittelschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten. Nach Formengemeinschaften bearb. 1. Hft. (VIII, 80 S. m. 65 Fig.) Dessau, R. Kahle. Kart. 0,60 M.

c. Zeichnen.

a) Bücher und Vorlagen. **Mager,** Sem.-Zeichenlehr., E., Themen und Thesen über den Zeichenunterricht. Eine Sammlung von Resolutionen und Kraftsätzen. (IV, 57 S.) Stuttgart, Süddeutsche Verlagsbuchhandlung. 1,50 M.

b) Aufsätze. **Frz. H. Schreyer.** Über das Zeichnen in den Volksschulen. (Österr. Schulb. 1). — **Joh. Müller.** Der Zeichenunterricht der Volksschule und die Geschichte seiner Methode (Österr. Schulb. 3).

7. Turnen und Handarbeit.

a. Turnen und Jugendspiele.

a) Bücher. **Seehaus,** Gymn.-Lehrer, Otto, Jugendspiel. Vortrag. (10 S.) Berlin, O. Bremer. 0,30 M. — **Schröer,** Turnw., Heinr., Die Stabübungen. Eine Darstellung derselben in Wort und Bild für Schulen und Turnvereine. (IX, 130 S. m. Fig.) Wien, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 1,50 M., geb. 1,80 M. — **Tönsfeldt,** Turnw., G., Das Turnen in der Altersriege. Winke für ihre Leiter und Mitglieder. (VI, 140 S.) Wien, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 1,50 M., geb. 1,80 M.

b) Aufsätze. Prof. Dr. **Fink,** Die turnerische Erziehung — eine Quelle der Vaterlandsliebe. (Ztschr. f. Turnen u. Jugendsp. 19).

b. Knaben- und Mädchen-Handarbeit.

a) Bücher. **Springer,** Kreisschulinsp., Dr. Wilh., Kurzer Abrifs des Handarbeitsunterrichts in der Volksschule. Zum Gebrauche für Handarbeitslehrerinnen wie zur Einführung der Schulaufsichtsbeamten in dieses Lehrgebiet. (79 S. m. 12 Abbildgn.) Breslau, F. Hirt. 1 M. — **Goetze,** Dr. W., Die Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit zu Leipzig. Bericht über ihre Thätigkeit im Jahre 1895. Leipzig, Frankenstein u. Wagner. 0,60 M.

b) Aufsätze. **Elise Crohn,** Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten in den Dresdener Schulen. (Österr. Schulb. 3).

8. Schulverwaltung. -Organisation und -Ausstattung.

Aufsätze. **Dr. B.**, Die Stellung eines Rektors zu seinen Lehrern. (D. Rektor 1, 2). — **Dr. Wilh. Schulthess**, Der Reklinationssitz und seine Bedeutung für die Schulbankfrage. (Ztschr. f. Schulgesundheitspfl. 1, 2). — **H. Schreiber**, Über grofse Klassen. (D. Schulfreund 2). — **E. Haufser**, Das Fortbildungsschulwesen in seiner Bedeutung für das wirtschaftl. Leben der Gegenwart. (N. Bad. Schulztg. 7, 8).

9. Lehrer und Lehrerinnen.

a) Bücher. **Bouvier**, Prof., Heribert u. Lehrerin **Elise Engelhard**, Welche Folgen hat die Heranziehung des weiblichen Geschlechtes zum Lehrberufe auf pädagogischem und sozialem Gebiete? Zwei preisgekrönte Abhandlungen. (28 S.) Wien, Manz. 0,40 M.

b) Aufsätze. **H. G.**, Seminarbildung und Seminarlehrer. (Leipz. Lehrerztg. 17, 18). — Prof. **Ehinger**, Zur Reform der Lehrerbildung. (Päd. Bl. 1). — **N. N.**, Zum Lehrerbesoldungsgesetz. (Päd. Ztg. 4). — **Wichard Laukamm**, Die Seminarübungsschule als praktische Vorbereitungsstätte für angehende Lehrer. (Allg. Deutsche Lehrerztg. 12). — Prof. **E. Klein**, Was zu einem guten Direktor gehört. (Paedag. 3). — **K. H.**, Die Treue des Lehrers in der Schulzeit. (Prax. d. Landsch. 7). — **Maria Lischnewska**, Das Lehrerbesoldungsgesetz. (D. Lehrerin 12). — **N. N.**, Des Besoldungsgesetzes Ende. (N. Westd. Lehrerztg. 6). — **N. N.**, Der Fall des Besoldungsgesetzes im Herrenhause. (Päd. Ztg. 19). — **J. Tews**, Die Mindestbeträge der Lehrergehälter im deutschen Reiche. (Hann. Schulztg. 9, 10). — **Elise Cholerius**, Die Ordnung der wissenschaftlichen Prüfung der Lehrerinnen und die Gründung von wissenschaftlichen Fortbildungskursen in Königsberg Ostpr. (Ztschr. f. weibl. Bildg. 1). — **N. N.**, Die Fortbildung des Lehrers. (Preufs. Schulztg. 29, 30). — **L. Ochs**, Die Stellung des Lehrers im Verhältnis zu seiner amtlichen Thätigkeit. (Allg. Schulbl. f. d. Rgbz. Wiesbaden 9—11).

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

Nr. 3. 1896. VII. Jahrg.

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik.

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Isler,** A., Heinrich Pestalozzi. Illustr. Festschrift für die Jugend. Im Auftrage des schweiz. Lehrervereins bearb. (64 S.) Zürich, J. R. Müller. 0,80 M. — **Senckel,** Pfr., Kreisschulinsp., Frdr., Johann Heinrich Pestalozzi und Johann Hinrich Wichern. Eine 15- und 150-jährige Erinnerung an zwei deutsche Volkserzieher. Vortrag. (II, 34 S.) Frankfurt a/O., G. Harnecker u. Co. in Komm. 0,75 M. — **Bibliothek** der katholischen Pädagogik. IX. Bd.: Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Mit einer Einleitung von Bernh. Duhr. (VIII, 286 S.) Freiburg i/B., Herder. — **Sammlung** der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit. 128 u. 129. Lfg. enth.: Hugo von St. Viktor, das Lehrbuch. Johs. Gerson, über die Hinführung der Kleinen zu Christus. Übersetzt, eingeleitet und erläutert von Reg.- u. Schulr. J. Freundgen. Paderborn, F. Schöningh. à 0,24 M. — **Rohle,** Gymn.-Oberl., Dr. C., Geschichte des deutschen Schulwesens im Umrifs. (Aus Reins encyklop. Handbuch der Pädagogik.) (III, 54 S.) Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 1,20 M.

b) Aufsätze. **G. Maier,** Joachim Heinrich Campe. Zur Erinnerung an dessen 150. Geburtstag. (Rep. d. Päd. 9). — **O. Schneider,** Zu Campes 150. Geburtstage. (Neue päd. Ztg. 26). — **N. N.,** Zur Geschichte der Schulzucht im Mittelalter. (Bayr. Lehrerztg. 20). — **Dr. G. Biedenkapp,** Nietzsches Bedeutung für die Pädagogik. (Päd. Ztg. 18—21). — **Dr. G. Schumann,** Rede zur Feier des hundertfünfzigjährigen Geburtstages des Vaters Pestalozzi. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 11, 12). — **N. N.,** Pestalozzi und Basedow. Eine pädagogische Parallele. (Allgemeine Deutsche Lehrerztg. 15—18). — **Joh. Meyer,** Eberhard von Rochows Bedeutung für das preufsische Volksschulwesen. (Deutsche Schulztg. 15—17). — **O. Flügel,** Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 22—25). — **H. Thiemann,** Joachim Heinrich Campe. Gedenkblatt zum 29. Juni 1896. (Haus u. Schule 27, 28). — **Heinr. Wilhelm,** Rousseau. (Rep. d. Päd. 8). — **N. N.,** Er war ein Lehrer. Zum Gedächtnisse an Heinrich Julius Bruns an dessen 150. Geburtstage. (Schles. Schulztg. 27, 28). — **Fritz Witt,** Joachim Heinrich Campe. Ein Gedächtnisblatt zum 29. Juni 1896. (Prax. d. Volkssch. 6).

b. Grundwissenschaften der Pädagogik.

a) Bücher. **Hellmann,** Seminardirektor, Dr. Karl, Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare und zum Selbstunterricht. Unter Mitwirkung von Dir. Dr. Jahn hrsg. (73 S.) Leipzig, Dürrsche Buchh. Kart. 0,95 M.

b) Aufsätze. **M. Scherm,** Das Gedächtnis. Übung und Stärkung desselben. (Rh.-Westf. Schulztg. 32, 33). — **Karl Heinr. Hiemesch,** Die Willensbildung. Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung. (D. Bl. f. erz. Unterr. 18—21). — **H. Wigge,** Giebt es Phantasievorstellungen? (Frankf. Schulztg. 7, 8). — **Dr. Paul Richter,** Vorstellen und Sprechen.

(Päd. Blätter 2). — **Dr. Paul Bergemann**, Über Reproduktion und Gedächtnis I. (Rhein. Blätter 3). — **Prof. F. Mähr**, Die Einbildung. (Päd. 6). — **Alb. Neumann**, Über das Stottern. (D. Mittelschule 11). — **Dr. Wilh. Zenz**, Der Begriff. (Österr. Schulbote 5). — **R. Rannersmann**, Die Hauptideen der wissenschaftlichen Pädagogik. (D. deutsche Volkssch. 11). — **Heinr. Free**, Der Gesichtssinn und seine Funktion. (Hann. Schulztg. 15–18). — **K. Sachse**, Die Lüge und die sittlichen Ideen. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 26).

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Schorn-Plath** u. **Supprian**, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Im Anschlufs an Schorns Geschichte der Pädagogik. 2. Tl. (X, 352 S.) Leipzig, Dürrsche Buchh. 4 M., geb. 4,50 M. — **Gerhardt**, Oberlehr., Oswald, Über die gegenwärtige Gestaltung des höheren Schulwesens in Frankreich. (27 S.) Berlin, R. Gaertner. 1 M. — **Engelhardts**, Elise, Preisgekrönte Abhandlung über die Frage: Welche Folgen hat die Heranziehung des weibl. Geschlechts zum Lehrberufe auf pädagogischem und sozialem Gebiete? Kritisch beleuchtet von Wiener Lehrerinnen, veröffentlicht vom Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich. (39 S.) Wien, Manz. 0,60 M.

b) Aufsätze. **Rud. Dietrich**, Schweizerisches Volksschulwesen. (Neue Bahnen 5–7). — **Joh. Homscheidt**, Umgestaltung des Lehrplans und der Organisation der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (Neue Bahnen 3, 4). — **Paul Schönwaldt**, Die schädlichen Einflüsse der landwirtschaftlichen und gewerblichen Kinderarbeit auf unsere Jugend und die hieraus sich ergebenden Forderungen. (Prax. d. Landsch. 10). — **A. Kuntze**, Über den hohen Wert der katechetischen Lehrmethode. (Lehrerztg. f. Ost- u. Westpreufsen 2, 3). — **Karl Hartnack**, In welchen Momenten des Unterrichts ist dessen sittlich-bildende Kraft zu suchen? (Neue Westd. Lehrerztg. 8–10). — **K. Toups**, Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. (Neue Westd. Lehrerztg. 50–52). — **N. N.**, Zur Technik des Censierens. (D. Rektor 8, 9). — **Dr. Reukauf**, Leseabende im Dienste der Erziehung. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 27–30). — **H. F. Walsemann**, Begriff und Aufgabe der Erziehung durch den Unterricht. (Rhein. Blätter 2). — **E. Sauer**, Was kann die Volksschule thun, um ihren Schülern eine ideale Richtung zu geben? (Bl. f. d. Schulprax. 3). — **E. Unger**, Die Ausbeutung schulpflichtiger Kinder im gewerblichen und wirtschaftlichen Leben und die Nachteile, die sich für Erziehung und Unterricht daraus ergeben. (D. deutsche Volkssch. 13–19).

b. Erziehung.

a) Bücher. **Kietz**, Reg.- u. Schulrat a. D., H., Unsere Kleinen und deren erste erziehliche Leitung. Ein Buch für Mütter. (XI, 220 S.) Gera, Th. Hofmann. 2,50 M., geb. in Leinw. m. Goldschn. 3,75 M. — **Brück**, Rektor, H., Das Lesebuch im Dienste der Erziehung. Ein Beitrag zur Förderung der sittlich-religiösen Erziehung durch den Leseunterricht. (VIII, 56 S.) Arnsberg, J. Stahl. Kart. 0,90 M.

b) Aufsätze. **Schreiner**, über den Frohsinn und seine Pflege durch die Schule. (Deutsche Schulztg. 22). — **S. Wild**, Die Erziehung zur Vaterlandsliebe. (Rh.-Westf. Schulztg. 34, 35). — **Jurksen**, Die nationale Erziehung als Aufgabe der Volksschule. (Lehrerztg. f. Ost- u. Westpr. 14, 15). — **G. Koschel**, Die Volksschule als Erziehungsanstalt. (D. deutsche Volkssch. 8). — **N. N.**, Die Bedeutung der Musik auf dem Gebiete der Erziehung. (D. deutsche Volkssch. 18). — **A. Günther**, Woher die Mifserfolge in der Schulerziehung? (Neue päd. Ztg. 22).

c. Unterricht.

a) Bücher. **Regener,** Fr., Besondere Unterrichtslehre. Im Grundrisse dargestellt. (VIII, 391 S.) Gera, Th. Hofmann. 3,40 M., geb. 4 M. — **Brückmann,** Rektor, Rud., Vorschläge zur Reform des Volksschulunterrichts mit besonderer Berücksichtigung des Arbeitsunterrichts. (69 S.) Königsberg, Gräfe u. Unzer. 1 M. — **Bornemann,** Dr. L., Unsere höheren Schulen. Beherzigenswerte Ausschnitte aus den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts von 1890. (23 S.) Hamburg, Herolds Verl. 0,75 M. — **Lehrplan** für die Gemeindeschulen zu Görlitz. (147 S.) Görlitz, P. W. Sattig. 1,75 M. — **Richter,** Gymn.-Dir., Dr. Gust., Unterricht und geistige Ermüdung. Eine schulmänn. Würdigung der Schrift E. Kraepelins „Über geistige Arbeit“. (III, 41 S.) Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. 0,80 M.

b) Aufsätze. **E. Lawin,** Welches sind die Zwecke der unterrichtlichen Spaziergänge, und wie sind sie einzurichten, damit diese Zwecke erreicht werden? (Prax. d. Landsch. 11). — **W. Roschkowski,** Der Memorierstoff in der Volksschule und seine Behandlung. (Prax. d. Landsch. 10). — **R. Müller,** Die häuslichen Schulaufgaben. (Neue päd. Ztg. 14, 15). — **Joh. Bergknecht,** Welche allgemeinen Gesichtspunkte hat der Lehrer bei Aufstellung eines neuen Lehrplanes zu beachten? (Preufs. Schulztg. 27). — **N. N.,** Der erste Umgang mit den Kleinen. (Oberrhein. Bl. f. erz. Unterr. 4—6).

d. Sozialpädagogik.

Aufsätze. **N. N.,** Die Schulgeldfreiheit. (Leipz. Lehrerztg. 21). — **König,** Welche Veranstaltungen sind für das nachschulpflichtige Alter zu treffen, um der Verrohung der aus der Schule entlassenen Jugend und den daraus erwachsenden Gefahren vorzubeugen? (Schles. Schulztg. 19—24).

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher. **Rohrmüller,** M., Präparationen auf den Unterricht in Christoph v. Schmids biblischer Geschichte für kathol. Volksschulen nach Dr. Alb. Werfers Neubearbeitung. 2 Tle. (104 u. 172 S.) München, M. Kellerer. 1 M. u. 1,60 M. — **Zuck,** Otto, Einheitliches Religionsbuch, enth.: Biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismus m. Erläuterungen u. Kirchenlieder. Für evang. Schulen zusammengestellt. (XII, 331 S.) Dresden, G. Kühtmann. 0,80 M., geb. 1 M. — **Beck,** Schulr., Seminardir., Dr. Karl Aug., Handbuch zur Erklärung der biblischen Geschichte. 1. Bd. Das alte Testament. (VIII, 511 S.) Köln, J. P. Bachem. 4 M., geb. 5 M. — **Bang,** Schuldir., S., Das Leben unseres Heilandes. Für Schule und Haus im Wortlaute der Evangelien nach seinem geschichtl. Verlaufe einheitlich dargestellt. Mit einem Christusbilde und einer Karte von Palästina. (VIII, 127 S.) Leipzig, E. Wunderlich. 0,60 M., geb. 0,75 M. — **Geschichte,** kleine biblische, für die 4 untersten Jahrgänge der katholischen Volksschule. Mit Genehmigung Sr. Eminenz des Hochwürdigsten Herrn Kardinal-Erzbischofs von Köln. (72 S.) Düsseldorf, L. Schwann. 0,30 M., kart. 0,40 M. — **W. Koppelmann,** Die Sittenlehre Jesu. (II, 45 S.) Berlin, Reuther u. Reichard. 0,60 M. — **Glattfelder,** Dr. A., Handbuch der bibl. Geschichte für die Unterstufe der kath. Volksschule. (IV, 79 S.) Trier, Paulinus-Druckerei. 0,80 M. — **Wolter,** A., Jesus Christus. Ein Lebensbild, nach den vier Evangelien zusammengestellt. Mit 4 Karten in Farbendr. (149 S.) Gera, Th. Hofmann. 1,20 M., geb. 1,60 M. — **Hoffmann,** Seminar- u. Religionslehrer, C., Hilfsbuch zum Unterricht in der biblischen Ge-

schichte. Für Seminaristen u. Lehrer. (X, 301 S.) Habelschwerdt, Franke. 2,40 M., geb. 2,80 M.

b) Aufsätze. Rektor **Schmidt**, Wie ist der Katechismusunterricht einzurichten, damit derselbe fruchtbar für die Aufgaben des Lebens wird? (Prax. d. Landsch. 10). — **Voigt**, Die ä testen Abbildungen Jesu. (Päd. Bl. 4). — **O. Ostermai**, Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts der Volksschule. (Päd. Studien 3). — **N. N.**, Einige Bemerkungen zum bibl. Geschichtsunterrichte auf der Oberstufe. (Preufs. Schulztg. 44). — **Georg Süfsmann**, Der geschichtliche Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. (Hann. Schulztg. 11—13). — **F. Schultze**, In dem Unterrichte in der biblischen Geschichte soll das Lebensbild Jesu deutlich hervortreten. Unter welchen Voraussetzungen kann dies nur geschehen, und wie ist die erforderliche Zeit dafür zu gewinnen? (Prax. d. Landsch. 12). **Fr. Linde**, Besprechung des von Pfarrer Schäfer verfafsten Buches Die innere Mission in der Schule . (Prax. d. Landsch. 12). — **Dr. Karl Just**, Der zweite Artikel. (Prax. d. Erziehungsch. 2).

b. Geschichte.

a) Bücher. **Wagner**, Prof., Dr. Fr., Deutsche Lebensbilder und Sagen für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höh. Mädchenschulen. Nach dem preufs. Lehrplan vom 31. Mai 1894 bearb. (80 S.) Leipzig. F. Hirt u. Sohn. Kart. 0,75 M., geb. 1 M. — **Kornrumpf**, Ernst, Vaterländische Geschichtsbilder. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in preufsischen Volks- und Bürgerschulen. (IV, 224 S.) Leipzig, F. Brandstetter. Kart. 1,35 M. — **Weigand**, H. u. **A. Tecklenburg**, Deutsche Geschichte. Nach den Forderungen der Gegenwart f. Schule und Haus bearbeitet. (VIII, 152 S.) Hannover, C. Meyer. 0,75 M., kart. 0,90 M. — **Rofsbach**, Mädchenschul-Dir., Dr. F., Leitfaden f. d. Unterricht in der Geschichte des Altertums. Nach dem preufsischen Lehrplan vom 31. Mai 1894 bearb. (VIII, 102 S.) Neuwied, Heusers Verl. Geb. 1,20 M. — **Sevin**, Ludwig, Geschichtliches Quellenbuch. Eine Sammlung von Quellenschriften für den Schulgebrauch. 5 Bdchn. (80 S.) Leipzig, R. Voigtländer. 0,60 M. — **Brockmann**, Seminarlehr., E., Geschichte des preufsischen Staates. Mit zahlreichen Abbildungen und einer Karte des preufsischen Staates. (XII, 218 S.) Münster, H. Schöningh. 1,60 M., geb. 2 M. — **Winter**, Schuldir., Dr. H., Lehrbuch der deutschen und bayrischen Geschichte mit Einschlufs der wichtigsten Thatsachen der aufserdeutschen Geschichte und der Kulturgeschichte für höhere Lehranstalten. Mit 10 Geschichtskarten und 30 kunstgeschichtl. Abbildgn. 2. Bdchn. Neuere Zeit vom westfäl. Frieden bis zur Gegenwart. (VII, 230 S.) München, R. Oldenbourgh. 2,25 M., geb. 2,60 M. — **Mertens**, Progymn.-Dir., Dr. Mart., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. (In 3 Tln.) 1. Tl. Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ausgang des Mittelalters. (VIII, 140 S.) Freiburg i/B., Herder. 1,40 M.

b) Aufsätze. **Dilcher**, Welche Aufgaben erwachsen dem Geschichtsunterricht in der Volksschule aus dem Wesen des modernen Staates? (Päd. Bl. 4). — **W. Fick**, über den Bildungswert der Geschichte. (Aus der Schule 1, 2). — **H. Reishauer**, Die neueste Zeit im Geschichtsunterrichte der sächsischen Seminare. (Leipz. Lehrerztg. 30, 31). — **H. Weigand**, Lehrmittel für den Geschichtsunterricht. (Paed. 6). — **Th. Franke**. Zum Ausbau des ersten Geschichtsunterrichts. (Österr. Schulb. 4, 5).

c. Gesang.

a) Bücher. **Herrmann**, A., Psalter. Sammlung 3stimm. Choräle für Kirchen- und Schulgebrauch nach dem evang. Gesangbuche für Rheinland u. Westfalen, nebst einigen geistlichen Liedern und Motetten. (IV,

112 S.) Dortmund, F. W. Ruhfus. 0,50 M. — **Schulze**, Wilh., Volksliederbuch. Eine Sammlung 1- und 2stimm. Lieder für höh. Lehranstalten. (168 S.) Berlin, L. Öhmigkes Verl. 0,80 M. — **Liederstraufs.** Eine Sammlung von Chorälen und Liedern für die Volks- u. Mittelschule. 3 Hfte. (16, 32 u. 62 S.) Langensalza, Schulbuchhdl. Zus. 1,35 M. — **Böckeler**, H., Liederbuch für Schule und Haus. 2 Hfte. (VI, 41 u. VIII, 96 S.) Aachen, A. Jacobi u. Co. 0,50 M. — Dass. für die einkl. Volkssch. (VIII, 92 S.) Ebd. 0,30 M. — **Schul-Liederbuch**, Leipziger. Ausg. B. Für einf. Schulverhältnisse. 150 Lieder und eine Anzahl method. Gehör- u. Notenübungen enth. Im Auftr. der Comeniusstiftg. bearb. von Kantor A. Kleine. (IV, 139 S.) Leipzig, Dürrsche Buchh. Kart. 0,50 M. — **Kuhne**, Seminar-Musiklehr., Fr., Die Knopftafel. Ein Hilfsmittel zum Zweck einer naturgemäfsen Einführung in das Singen nach Noten. (15 S. m. 1 Tfl.) Coepenick, W. H. Osterwald. 0,60 M.

b) Aufsätze. **Emmy Keerl**, Die Grellsche Gesangsmethode. (Die Lehrerin 16). — **N. N.**, Das deutsche Volkslied in der Volksschule. (Preufs. Schulztg. 28).

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) Bücher. **Jenker**, Oberlehrer, Dr. Hans, Leitfaden der Himmelskunde. Für den Schulgebrauch, insbesondere an höheren Mädchenschulen, sowie für den Selbstunterricht. Mit 18 Fig. im Text und 1 Sternkarte des nördl. Himmels. (IV, 76 S.) Berlin, R. Gaertner. Geb. in Leinw. 1,50 M. — **Buchholz**, Lehrer, A., Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. (IV, 48 S.) Berlin, Nicolais Verl. 0,30 M. — **Oppermann**, Schulinsp., Edm., Geographisches Namenbuch. Erklärung geographischer Namen nebst Aussprachebezeichnung. (VIII, 167 S.) Hannover, C. Meyer. 2 M., kart. 2,25 M. — **Wolf**, J., 3 Wandtafeln für Himmelskunde. Farbendr. Efslingen, A. Lung. à 1,50 M., auf Leinw. m. Stäben à 3,20 M. — **Tschander**, Seminar-Oberlehr., F., Die deutschen Kolonien. Für die Schüler von Lehrerbildungsaustalten dargestellt. (40 S.) Breslau, H. Handel. 0,40 M.

b) Aufsätze. **Adolf Tromnau**, Die Hauptwege des Welthandels im erdkundlichen Unterricht. (Bl. f. d. Schulprax. 12). — **Wisotzky**, Einführung in das Kartenverständnis. (Prax. d. Volkssch. 5).

b. Naturlehre.

a) Bücher. **Humpert**, Oberlehrer, F., Leitfaden der Chemie und Mineralogie für Gymnasien. (VI, 47 S.) Berlin, L. Simion. Kart. 0,60 M. — **Crimsche**, Oberlehrer, Einleitung in die Physik. Ein Beitrag zur Methodik des physikalischen Anfangsunterrichts. Progr. (24 S.) Hamburg, Herolds Verl. 1,60 M.

b) Aufsätze. **Fritz Witt**, Beiträge zum Unterricht in der Naturlehre in einfachen Volksschulen. (Prax. d. Volkssch. 3). — **N. N.**, Die Lehre vom Schall. (Deutsche Schulprax. 14).

c. Naturbeschreibung.

a) Bücher. **Naturgeschichte** nach Lebensgemeinschaften. Für die Volksschule bearb. v. mehreren Lehrern. 8. Hft. (IV, 52 S.) Langensalza, Schulbuchhdl. 0,40 M. — **Prafs**, Kreisschulinsp., Herm., Die Naturgeschichte in der Elementarschule. (49 S.) Strafsburg, F. Bull. 0,80 M. — **Plüfs**, Reallehrer, Dr. B., Unsere Beerengewächse. Bestimmung und Beschreibung unserer einheim. Beerenkräuter und Beerenhölzer. (VII, 101 S. m. 72 Holzschn.) Freiburg i/B., Herder. Kart. 1,30 M. — **Röfsler**, Gymn.-Oberlehr., Dr. Rich., Die verbreitetsten Schmetterlinge Deutschlands. Eine Anleitung zum Bestimmen der Arten. (XI, 170 S. m. 2 Tfln.) Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 1,80 M.

b) Aufsätze. **Ludwig Epstein,** Der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule nach den neueren Reformbestrebungen. (Prax. d. Landsch. 11). — **H. Aurich,** Entwurf zur Stoffverteilung für den Unterricht in der Pflanzenkunde in der siebenkl. Volksschule. (Prax. d. Volkssch. 3). — **U. L.,** Wie erziehen wir unsere Schüler zu aufmerksamen Beobachtern der Natur und ihrer Erscheinungen? (Rep. d. Päd. 8). — **R. Kabisch,** Der Nährwert unserer Nahrungsmittel. (Prax. d. Erziehungssch. 4).

5. Sprachunterricht.

a. Umfassendes.

Aufsätze. **Schulze,** Rudolf Hildebrand zum Gedächtnis. (Päd. Bl. 4). — **H. Wigge,** Die Muttersprache — eine Disziplin? (N. Päd. Ztg. 18, 19). — **W. Pfeifer,** Zum deutschen Sprachunterricht. (Päd. Bl. 2).

b. Sprechen und Lesen.

a) Bücher. **Meyer,** Realschul-Dir., Prof., Alfr. G. u. Realschul-Oberlehrer **Louis Nagel,** D. D., Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten im Anschlufs an die preufs. Lehrpläne von 1891. Oberstufe. Prosaheft. No. 4 f. die Klassen II u. I. (168 S. m. 2 Kartenskizzen). Leipzip, Dürrsche Buchh. Geb. 1,65 M. — **Paldamus,** weil. Bürgersch.-Dir., Dr. F. C., Deutsches Lesebuch. Nach Mafsgabe der Bestimmungen vom 31. Mai 1894 für höhere Mädchenschulen bearbeitet von Dir. Dr. Karl Rehorn. 5 Tle. Frankfurt a/M., M. Diesterweg. Geb. in Halbleinwdbd. zus. 12,15 M. — **Putzger,** Bezirks-Schulinsp., Dr. F. W. u. Schuldir. **L. E. Rasche,** Deutsches Lesebuch für einfache Volksschulen. 2. Tl.: 5.—8. Schulj. (VI, 488 S.) Leipzig, Dürrsche Buchh. 1,35 M., geb. in Halbleinw. 1,60 M. — **Steger** u. **Wohlrabe,** Rektoren, Lesebuch für Mittelschulen. (Erweiterte Ausg. der Neubearbeitg. des Scharlach-Hauptschen Lesebuchs). 4 Tle. Halle, H. Schrödel. 7 M., geb. 8,50 M. — **Green,** Ludw., Fibel für den vereinigten Sprach-, Schreib- und Leseunterricht. Nach phonetischen Grundsätzen bearb. (116 S.) Leipzig, O. R. Reisland. 0,60 M., Anmerkungen dazu (12 S.) 0,40 M. — **Fechner,** Prof., Seminar-Oberlehr., Heinr., Anleitung zur Erteilung des ersten Leseunterrichts nach der Normalwörtermethode m. Vorkursus. Begleitwort zu der „Neuen Fibel“ und dem „Ersten Lesebuche“. (IV, 76 S.) Berlin, Wiegandt u. Grieben. 1 M. — **Schneiderhau,** Seminar-Oberlehr., Joh., Deutsches Lesebuch für Volksschulen. 2. u. 3. Schulj. (VIII, 170 S.) Freiburg i/B., Herder. 0,55 M., geb. 0,65 M. — **Achenbach,** Fritz, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise. 1. Tl.: Mittelstufe. (IV, XVIII, 98 S.) Hilchenbach, L. Wiegand. 1,60 M., geb. 2 M. — **Frey,** Jos., Handbuch für den vereinigten Sach- und Sprachunterricht des ersten Schuljahres. Ein Beitrag zur Reform des ersten Lese- und Schreibunterrichts, sowie des Anschauungsunterrichts, zugleich Kommentar zu des Verf. ABC-Buch. 2. Lfg. (S. 145—456 m. Abbildgn.) Stuttgart, J. Roth. 3 M. — **Ufer,** Bürgersch.-Rekt., Chr., Die Pflege der deutschen Aussprache in der Schule. Ein erweiterter Vortrag. (40 S.) Altenburg, O. Bondes Verl. 0,60 M. — **Cyranka,** Seminardir., Dr. L., Wiederholungsbüchlein für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte, nebst einem Abrifs in der Poetik und Metrik. (64 S.) Breslau, F. Hirt. 0,60 M. — **Kinzel,** Prof., Dr. Karl, Gedichte des 18. Jahrhunderts, ausgewählt und erläutert. (X, 166 S.) Halle, Buchh. des Waisenhauses. Geb. 1,20 M. — **Wacker,** Seminardir., K. u. Reg.- u. Schulrat **J. Gansen,** D. D., Deutsches Lesebuch für katholische höhere Mädchenschulen. 1. Tl. Für das 2. u. 3. Schulj. (XX, 275 S.) Münster, H. Schöningh. 1,80 M., geb. in Leinw. 2,20 M.

b) Aufsätze. **Edwin Wilke**, Sprach- und Sachunterricht. (Neue Bahnen 6, 7). — **Heberholz**, Richtlinien für die Behandlung eines Gedichts. (Deutsche Schulprax. 23, 24). — **Georg Heydner**, Vom Stoffgebiet des Lesebuchs. (Leipz. Lehrerztg. 27, 28). — **N. N.**, Unterrichtsproben aus dem Gebiete des Schreiblese-Unterrichts. (D. Volksschulfreund 18, 19). — **M. Rodermund**, über das Vorlesen und Vorerzählen eines Lesestücks. (Rhein.-Westf. Schulztg. 39). — **Robert Wernecke**, Die ersten Übungen im Schreiben und Lesen. (D. Lehrerin 17, 18).

c. Aufsatz, Grammatik und Rechtschreiben.

a) Bücher. **Wilke**, Rektor, Edwin, Sprachhefte für Volksschulen. Ausg. A. Schülerhefte. 3 Hfte. (22, 50 u. 89 S.) Halle, H. Schrödel. Zus. 0,60 M. — Dasselbe. Im Anschlusse an das Lesebuch f. Bürger- und Volksschulen von Scharlach u. Haupt bearb. Ausg. B. für den Lehrer. 2 Tle. in 3 Hftn. (III, 97, IV, 172 u. III, 172 S.) Ebd. 4,30 M. — **Lieb**, A., Übungsstoffe für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Aufgabenbuch für die Oberklasse der Volksschule. (IV, 83 S.) Nürnberg, F. Korn. 0,30 M. — **Edert**, Lehrer, R., Geschäftsaufsätze. Belehrungen, Muster, Redewendungen und 430 Aufg. Für die Hand der Schüler in gewerbl. und kaufm. Fortbildungsschulen. 2 Hfte. (IV, 77 u. III, 87 S.) Hannover, C. Meyer. Zus. 1,35 M. — **Lippert**, Mädchenschul-Direkt., R., Deutsches Sprachbüchlein für Volksschulen. 3 Hfte. (IV, 31, 42 u. 41 S.) Freiburg i/B., Herder. 0,85 M. — **Bötticher**, Prof., Realschul-Oberlehr., Dr. Gotth., Übungen zur deutschen Grammatik mit einem Abrifs der deutschen Sprachlehre für die unteren Klassen höh. Schulen, insbesondere für Realschulen und verwandte Anstalten. (VIII, 108 S.) Leipzig, G. Freytag. Geb. 1,20 M. — **Bleich**, Gymn.-Oberl. a. D., W., Vereinfachte deutsche Rechtschreibung und richtige Aussprache. (42 S.) Berlin, M. Schildberger. 0,80 M.

b) Aufsätze. **Franke**, Das Für und Wider der Frickeschen Rechtschreibung. (Päd. Bl. 3). — **H. Prüll**, über den gesamten Sprachunterricht in der Volksschule im Anschlufs an den Sachunterricht. (Leipz. Lehrerztg. 23, 24). — **Paul Neugebauer**, Wie werden die Kinder zum selbständigen schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken befähigt? (Prax. d. Landsch. 12). — **Kuntz**, Der grammatische Unterricht in der Volksschule nebst Lehrprobe. (Bl. f. d. Schulprax. 3).

d. Fremde Sprachen.

a) Bücher. **Gesenius**, F. W., Englische Sprachlehre. Völlig neu bearb. von Prof. Oberlehr. Dr. Ernst Regel. Ausg. f. höhere Mädchenschulen. (XIV, 409 S.) Halle, H. Gesenius. Geb. 3,50 M. — **Hahn**, Th. u. **E. Roos**, Französischer Sprech-, Schreib- und Leseunterricht für Mädchenschulen. 3. Stufe (VIII, 180 S.) Halle, H. Gesenius. 1,80 M. **Stier**, Georg, Lehrbuch der französischen Sprache für höh. Mädchenschulen. 3. Tl.: Unterrichtsstoff für die 4. Klasse. (VII, 120 S.) Leipzig, F. A. Brockhaus. Kart. 1,50 M. — **Bahrs**, Prof., Dr. H., Deutsche Übungsstücke zum Übersetzen ins Französische für die oberen Klassen von Realgymnasien und Oberrealschulen. Im Anschlufs an die Lehrbücher der franz. Sprache von Dir. Prof. Dr. Strien herausgeg. (VIII, 157 S.) Halle, E. Strien. Geb. 1,80 M. — **Spencker**, Dr Frz., Die franz. Grammatik i. d. Realschule. Progr. (36 S.) Hamburg, Herolds Verl. 2,40 M. — **Backhaus**, J. C. N., Lehr- u. Übungsbuch der englischen Sprache. Ausg. B. 1. Tl. (VIII, 110 S.) Hannover, C. Meyer. 1 M., geb. 1,30 M. — **Bube**, J., Schulgrammatik der englischen Sprache für die Oberklassen höherer Lehranstalten. (VIII, 201 S.) Stuttgart, P. Neff Verl. 2 M., geb. in Leinw. 2,50 M. — **Wershoven**, Prof., Dr. F. J., Hauptregeln der englischen Syntax. Mit einem Anhange: Synonyma. (IV, 47 S.)

Trier, Fr. Lintz. Kart. 0,60 M. — **Mähliss,** J. Frdr., Französ. Vokabel-Schatz. Geordnet nach den Accenten und dem Geschlecht der Hauptwörter. (34 S.) Halle, C. A. Kaemmerer u. Co. 0,60 M. — **Heine,** Lehrer, K., Einführung in die franz. Konversation auf Grund der Anschauung. Ausg. A. Nach den Bildern von Strübing-Winkelmann. Für die Hand der Schüler bearbeitet. (VII, 55 S.) Hannover, C. Meyer. 0,60 M., geb. 0,90 M.

b) Aufsätze. **N. N.,** Stoffverteilung und Methode des französischen Unterrichts in den Lehrerbildungsanstalten. (Päd. Bl. 4). — **Dr. H. Brunswick,** Für die alte Methode des neusprachlichen Unterrichts. (Frankf. Schulztg. 9—11). — **Elis. Haakh,** Wie hat der Unterricht im Französischen die Aufgabe zu lösen, die Schülerinnen möglichst einzuführen in das Verständnis der geistigen und materiellen Kultur, Leben und Sitte des französischen Volkes? (D. Lehrerin 19).

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Engelhardt,** Rektor, F., Rechenbuch für Volksschulen. Ausg. B. 2. Hft. (72 S. m. 3 Fig.) Witten, R. Gräfe. 0,40 M., geb. 0,50 M. — **Pflieger,** Prof., Oberlehrer, W., Elemente der Arithmetik für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. (IV, 128 S.) Strafsburg, F. Bull. 1,80 M. — **Dorns** Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen. Ausg. C für höhere Mädchenschulen. Nach den ministeriellen Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 bearbeitet von Seminarlehrer A. Elsner und R. Sendler. 1. bis 6. Hft. Breslau, H. Handel. Zus. 1,45 M. — **Mahler,** Gymn.-Prof., G., Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Algebra an Gymnasien, Lyceen, Lateinschulen und verwandten Anstalten. (VIII, 126 S.) Stuttgart, P. Neff. 1,20 M., geb. 1,50 M. — **Herrigel,** Hauptlehrer, G. u. Reallehrer **A. Manz,** Rechenbuch für die Oberstufe zweiklassiger Schulen. Für die Bedürfnisse des praktischen Lebens nach methodischen Grundsätzen bearb. (96 S.) Heidelberg, vorm Weifs Sort. 0,50 M. Lehrerheft. (109 S.) 0,95 M. — **Schwering,** Gymn.-Dir., Karl, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik für höhere Lehranstalten. 3 Lehrgänge. (XXI, 242 S.) Freiburg i/B., Herder. 3 M., geb. 3,40 M. — **Bardeys,** Dr. E., Arithmetische Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik vorzugsweise für Realschulen, höhere Bürgerschulen und verwandte Anstalten, neu bearbeitet und mit einer Logarithmentafel versehen von Dr. H. Hartenstein. (IV, 202 S.) Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

b) Aufsätze. **Muthesius,** Die vier Grundrechnungsarten im schriftlichen Rechnen. (Päd. Bl. 3). — Rektor **Hohmann,** Zahlenbilder zur Zerlegung der Grundzahlen durch den Teilungsstrich, eine willkommene Ergänzung zur russischen Rechenmaschine. (Päd. Bl. 2). — **C. Schöler,** Die Entstehung der Zahl und die Grundsätze beim elementaren Rechenunterricht. (Paedag. 6). — **R. v. d. Welse,** Welche Stoffe sind im Rechenunterricht auf der Mittelstufe besonders zu üben und wie sind diese Übungen zweckmäfsig zu gestalten? (Prax. d. Landsch. 12). — **Emil Zeifsig,** In der Volksschule algebraische Aufgaben? (Bl. f. d. Schulprax. 10, 11).

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

Nr. 4. **1896.** **VII. Jahrg.**

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik.

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Schmid,** weil. Präl., Gymn.-Dir., Dr. K. A., Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit, bearb. in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern. 5. Bd. 1. Abt. (VIII. 612 S.) Stuttg., J. G. Cotta Nachf. 18 M. — **Lewit,** Dr. Ju., Darstellung der theoretischen und praktischen Pädagogik im jüdischen Altertum, nach talmud. Quellen unter vergleich. Berücksichtigung des gleichzeitigen Schrifttums. (70 S.) Berlin, Mayer u. Müller. 1,80 M.

Waldmann, Dr. F., Pestalozzi und Muralt. Yverdon u. St. Petersburg. (58 S.) Schaffhausen, C. Schoch in Komm. 0,80 M. — **Pestalozzis** sämtliche Werke. Unter Mitwirkg. von Dr. H. Morf u. Prof. Dr. O. Hunzicker herausgeg. von Ob.-Pfr. L. W. Seyffarth. 19. u. 20. Bd. 5. 10. Lfg. Liegnitz, C. Seyffarth. à 0,60 M.

b) Aufsätze. **J. Walter,** Die Volksschule vor 100 Jahren. (Rep. d. Päd. 11.) — **Wilhelm Gamper,** Die religiösen Anschauungen Pestalozzis. (Päd. Studien 4.) — **Dr. H. Morf,** Pestalozzis Hauspädagogik. (Rhein. Blätter 4.) — **Paul Schoenwaldt,** Overberg und Pestalozzi. (Eine Parallele.) (Prax. d. Landsch. 1.) — **Oskar Kobel,** Pestalozzi und Overberg. (Schles. Schulztg. 33.) — **A. Fels,** Pestalozzis Ansichten über den Einfluſs der Mutter auf die Jugenderziehung. (Preuſs. Schulztg. 58, 59.) — **Ernst Otto Hofmann,** Die erste Pflanzstätte pestalozzianischer Ideen in Norddeutschland. (Deutsche Volkssch. 22.) — **Tschech,** Rousseaus und Lockes Erziehungsprinzipien — ein Vergleich. (Kath. Schulztg. 33—35.) — **N. N.,** J. H. Campe und seine pädagogischen Anschauungen und Bestrebungen. (Schulbl. f. Hessen 14.) — **H. Korsch,** Welche Fortschritte machte das preuſsische Volksschulwesen in der Zeit von 1800—1872? (D. Volksschulfreund 38, 39.) — **O. W. Beyer,** Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. (Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 31—40.) — **Ernst Schreck,** Joachim Heinrich Campe als Pädagog und Jugendschriftsteller. (Hann. Schulztg. 27—33.) — **W. Henning,** Eine Charakteristik Pestalozzis. (Pest.-Studien 3.)

b. Grundwissenschaften der Pädagogik.

Aufsätze. **O. Foltz,** Über das System der Ethik von Friedr. Paulsen. (Evang. Schulblatt 8, 9.) — **Dr. Th. Klähr,** Pädagogische Experimentalschulen — eine noch unerfüllte Forderung Pestalozzis. (Päd. Studien 2.) — **O. Flügel,** Neuere Arbeiten über die Gefühle. (Ztschr. f. Philos. u. Päd. 1, 2.) — **O. Flügel,** Der substantielle und aktuelle Seelenbegriff und die Einheit des Bewuſstseins. (Ztschr. f. Philos. u. Päd. 2.) — **Dr. C. Spielmann,** Intelligenz und Interesse. (Prax. d. Volkssch. 8.) — **Dr. P. Bergemann,** Absolutistische und evolutionistische Ethik im Kampfe um die Pädagogik. (Leipz. Lehrerztg. 39—41.) — **H. Scherer,** Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik im allgemeinen und in der Gegenwart im besonderen. (Päd. Ztg. 34, 35.) — **Ed. Schlegel,** Einige Gedanken aus Herbarts Briefen über die Anwendung der

Psychologie auf die Pädagogik. (Schulbl. f. Sachsen 37, 38.) — **Dr. Ed. Martinak,** Zur Begriffsbestimmung der »intellektuellen Gefühle« und des »Interesses«. (Südd. Bl. f. höh. Unterrichtsanst. 7, 8.)

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Friedrich,** Gymn.-Oberl., Gust., Die höheren Schulen und die Gegenwart. (51 S.) Leipz., E. Wartigs Verl. 0,60 M.

b) Aufsätze. **N. N.,** Die einklassige und mehrklassige Volksschule. Eine vergleichende Würdigung. (Deutsche Volkssch. 20.) — **N. N.,** Die Erziehung schwachsinniger Kinder. (Bl. f. d. Schulprax. 15, 16.) — **Laura Quäbicker,** Welche Ausrüstung liefert die höhere Mädchenschule ihren Zöglingen für den Kampf des Daseins? (D. Lehrerin 21.) — **Hans Suck,** Die Schulhygiene auf der Berliner Gewerbeausstellung 1896. (Ztschr. f. Schulgesundheitspfl. 9.) — **N. N.,** Woran die Schule der Gegenwart hauptsächlich krankt. (Bayr. Lehrerztg. 32, 33.) — **P. Kuntze,** Die Behandlung schwachsinniger und schwachbegabter Kinder. (Samml. päd. Vortr. 4.)

b. Erziehung.

Aufsätze. **Kelm,** Das Ehrgefühl und seine Pflege durch die Schule. (Prax. d. Landsch. 2.) — **A. Pasternach,** Die Macht der Gewöhnung im Dienste der Erziehung. (Lehrerztg. f. Ost- u. Westpr. 33.)

c. Unterricht.

a) Bücher. **Grabolle,** Seminar-Übungsschullehr., G., Das dritte Schuljahr. (X, 305 S.) Wien, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 3 M., geb. 3,40 M.

b) Aufsätze. **F. Schulze,** Welche Einschränkung erfährt in der Volksschule die Forderung: »Häusliche Arbeiten sind unerläſslich?« Und wie vermag die Schule alsdann den häuslichen Fleiſs zu ersetzen. (Prax. d. Landsch. 2.) — **Fr. Linde,** Die Fehler des Lehrers beim Unterrichte. (Prax. d. Landsch. 1.) — **N. N.,** Über die Anschaulichkeit des Unterrichts in der Volksschule. (Deutsche Volkssch. 21, 22.) — **N. N.,** Zur Durchführung der Klasse. (N. Westd. Lehrerztg. 23.) — **N. N.,** Über Leitfäden, Realienbücher und Reallesebücher. (Frankf. Schulztg. 16.) — **Dr. Gansen,** Über Unterrichtspläne oder Pensenverteilungen. (Rhein.-Westf. Schulztg. 46—49.) — **P. Odelga,** Über Methode. (Bl. f. die Schulprax. 18.) — **H. Arnold,** Die Gesundheits- und Ernährungslehre im Unterrichte der Volksschule. (Der Rektor 18.) — **Höhne,** Welche Nachteile sind mit dem Massenunterrichte und welche mit dem Einzelunterrichte verbunden? Welche Vorschläge zu ihrer Beseitigung sind zu machen. (Päd. Bl. 5.)

d. Sozialpädagogik.

a) Bücher. **Witte,** Dr. E., Wie sind die öffentlichen Feste des deutschen Volkes zeitgemäſs zu reformieren und zu wahren Volksfesten zu gestalten? (32 S.) Leipzig, R. Voigtländer. 0,80 M. — **Thiel,** Lehr., Pet. Johs., Ein Tag in Lebensheim, soziale Naturerziehungsanstalt für verwaiste und uneheliche Kinder beiderlei Geschlechts. Allen deutschen Müttern, Vätern und Erziehern geträumt. (28 S.) Leipz., H. R. Thau. 0,50 M. — **Pagel,** Lehr., Frz., Der freiwillige Erziehungsbeirat für schulentlassene Waisen. Ein Versuch zur Lösung der Frage: Was ist das deutsche Volk seinen verwaisten Kindern schuldig? (96 S.) Berlin, L. Öhmigkes Verl. 0,80 M.

b) Aufsätze. Hauptlehrer **Schöttler,** Was kann die Schule und besonders der Lehrer zur Förderung der Mäſsigkeitssache thun? (Lehrerztg. f. Westf. u. Rheinl. 13.) — **W. B.,** Die Stellung der Schule

im Staats- und Volksleben. (Deutsche Schulztg. 39.) — **Kath. Stelter,** Die soziale Arbeit der Volksschullehrerin im Anschlufs an die Volksschule. (D. Lehrerin 22.) — **Joh. Bergknecht,** Soziales Interesse in Haus und Schule. (Preufs. Schulztg. 71.) — **Endris,** Über Notwendigkeit, Zweck und Einrichtung der Elternabende. (Allg. Schulbl. 22—25.)

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher. **Enders,** Schuldir., Adb., Die Schulbibelfrage. Vortrag. (16 S.) Leipz., R. Böhm. 0,30 M. — **Kratz,** Prof. Dr. Heinr., Kommentar zur bibl. Geschichte. Für die Hand von Präparanden, Seminaristen und Lehrern an Volks- und höheren Schulen im Anschlufs an Zahn-Giebes »bibl. Historien« bearb. (VIII, 273 S.) Neuwied, Heusers Verl. 2,50 M., geb. 3 M. — **Leinung,** Wilh., Ist eine Schulbibel wünschenswert? (27 S.) Magdeburg, Schallehn u. Vollbrück. 0,50 M. — **Dunze,** H., Das biblische Lesebuch (die Schulbibel) der Bremischen Bibelgesellschaft, seine Berechtigung und seine Bedeutung. (32 S.) Bremen, J. Morgenbesser. 0,40 M. — **Cohen,** Domkapellm., Carl und Religionslehrer **Ant. Stelzmann,** *Psallite Domino.* Katholisches Gesang- und Gebetbuch für höhere Lehranstalten. (VIII, 401 S.) Düsseldorf, L. Schwann. 1,75 M. — **Ankel,** Realsch.-Oberl., Dr. O. und Realschullehr. **Ed. Wolff,** Spruch- und Liederbuch für den evangelischen Religionsunterricht. Mit einem Anhang: Gebete. (V, 224 S.) Hanau, G. M. Alberti. 1,40 M. — **Hofmann,** Prof. Heinr., Biblische Anschauungsbilder zum neuen Testament für die Schule. Herausgeg. von Jul. Lohmeyer. II. Serie. (5 Bl.) Breslau, C. J. Wiskott. 15 M., auf Leinw. mit Ösen 20 M. — **Jonas,** Gymn.-Dir., Prof., Dr. Rich., Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Mit 2 Karten von Palästina. (186 S.) Königsberg, J. H. Bons Verl. 1,60 M. — **Clemen,** Prof., Lic., Dr. Aug., Einführung in die Heilsgeschichte des alten und neuen Testaments. Für höhere Schulen bearb. (138 S.) Leipz., Dürrsche Buchh. Kart. 2 M. — **Dreher,** Dr. Th., Gottbüchlein oder Kleinster Katechismus für katholische Kinder. (50 S.) Freiburg i/B., Herder. 0,30 M., geb. 0,35 M. — **Habermas,** Seminar-Oberlehr., Warum erfordern Bibellesen und Bibelkunde in der evangelischen Volksschule heute weitergehende Berücksichtigung als seither, und wie hat sich der Unterricht in diesen Fächern zu gestalten? (15 S.) Leipz., Dürrsche Buchh. 0,50 M. — **Kabisch,** Seminarlehr., Lic., Richard, Die Episteln des christlichen Kirchenjahres für Volksschullehrer, Präparanden und Seminaristen schulgemäfs erläutert. (VIII, 207 S.) Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. 2,40 M., geb. 2,80 M. — **Aust,** Religionslehr., Karl, Lehrbuch der Kirchengeschichte für den evang. Religionsunterricht an Volks- und Bürgerschulen, sowie verwandten Lehranstalten. (IV, 108 S.) Wien, A. Hölder. Kart. 1,20 M.

b) Aufsätze. Prof. Dr. **Zimmer,** Die innere Mission und die Volksschule. (Prax. d. Volkssch. 9.) — **Ballhorn,** Die Verbindung der biblischen Geschichte mit Katechismus, Spruch und Kirchenlied. (Ztschr. f. weibl. Bildg. 13.) — **Habermas,** Warum erfordern Bibellesen und Bibelkunde in der evangel. Schule heute weitergehende Berücksichtigung als seither, und wie hat sich der Unterricht in diesen Fächern zu gestalten? (Aus der Schule 4.) — **R. Jülicher,** Welche Schwierigkeiten bietet der Religionsunterricht auf der Unterstufe, und wie sind dieselben zu überwinden? (Prax. d. Landsch. 1.) — **L. Grote,** Der christliche Religionsunterricht ohne das alte Testament. (Neue Westd. Lehrerztg. 18.) — **R. Hagen,** Gedanken über den Katechismusunterricht (Bl. f. die Schulprax. 17.) — **N. N.,** Zur Litteratur des biblischen Geschichtsunterrichts. (Lehrerztg. f. Westf. 38, 39.) — **Dr. G. von Rohden,** Das Problem des Religionsunterrichts. (Ev. Schulbl. 9.)

b. Geschichte.

a) Bücher. **Grüllich**, Schulr., A., Geschichtszahlen für den Unterricht in der einfachen Volksschule. 3 Wandtafeln. Dresden, A. Huhle. 2,10 M., aufgez. 3 M. — **Sevin**, Ludw., Geschichtliches Quellenbuch. 6. Bdchn. (84 S.) Leipzig, R. Voigtländer. 0,60 M. — **Trautmann**, G., Bilder aus der brandenburgisch-preufsischen Geschichte in schulgemäfser Form. (IV, 48 S.) Dessau, R. Kahle. 0,30 M. — **Martens**, Dr. W., Leitfaden der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1. Tl.: Geschichte des Altertums. (IV, 155 S. mit 4 Karten.) Hannover, Manz u. Lange. 1,60 M. — **Seemanns** Wandbilder. Meisterwerke der bild. Kunst, Baukunst, Bildnerei, Malerei, in 100 Wandbildern. Mit Text von Dr. Georg Warnecke. 5. Lfg. 10 Tfln. 15 M., aufgez. u. lackiert 25 M. — **Schultz**, Gymn.-Dir., Dr. Ferd., Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 3. Abt. Geschichte des Mittelalters und des Zeitalters der Reformation. Lehraufg. der Unter-Prima. (VIII, 243 S.) Dresden, L. Ehlermann. Geb. 2,80 M. — **Weigand**, H. und **A. Tecklenburg**, Deutsche Geschichte. Ergänzungsheft für die Rheinprovinz, bearb. v. Joh. Bengel. (32 S.) 0,20 M. — **Haehnel**, Gymn.-Oberlehr., Dr. G., Aus deutscher Sage und Geschichte. Der deutschen Jugend erzählt. (VIII, 222 S. mit 1 Karte.) Berlin, Weidmann. Geb. 4 M. — **Pfalz**, Realsch.-Dir., Prof., Dr. Frz., Die Geschiche in ihren Grundzügen. Ein Lehrbuch für die deutsche Schule und ein Lesebuch für das deutsche Haus in 4 Teilen. 4. Teil. (VI, 308 S.) Leipz., Dürrsche Buchh. 2,45 M., geb. 2,60 M.

b) Aufsätze. **Bertha Pattai**, Über die Berücksichtigung der Geschichte des Altertums in der Bürgerschule. (Österr. Schulbote 8.) — **N. N.**, Das Verhältnis der Landesgeschichte zur deutschen. (Bayrische Lehrerztg. 34.) — **Joh. Bengel**, Die Provinzialgeschichte im Geschichtsunterrichte. (Rhein.-Westf. Schulztg. 50.) — **Dr. Stahn**, Zur Frage über den Geschichtsunterricht. (Päd. Bl. 5.)

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) Bücher. **Hackmann**, W., Neue Schulgeographie. Unter Berücksicht. der dialog. Unterrichtsf. verfafst. 4. Heft. (IV, 256 S.) Düsseldorf, L. Schwann. 3 M. — **Seydlitz**, E. v., Geographie. Ausg. E. Für höhere Mädchenschulen. 4. Heft. (185 S.) Breslau, F. Hirt. 1,60 M. — **Weighardt**, E., Mathematische Geographie. Leitfaden für den Unterricht in der Obertertia der Mittelschulen. (44 S. mit Fig.) Bühl, Konkordia. 0,60 M. — **Charakterbilder**, geographische, für Schule und Haus. No. 35—37. Öltarbendr. Wien, E. Hölzel. 8 M., auf Deckel gespannt 12 M. — **Klenk**, Schullehr., J. G., Das deutsche Vaterland, seine Kolonien und Auswanderungsgebiete. Ein geograph. Hilfsbuch für Fortbildungs-, Mittel- und Volksschulen. (VII, 116 S.) Stuttgart, A. Bonz u. Co. 1,50 M. — **Jahnke**, Rektor, Ernst, Bilder aus der Erdkunde. (84 S.) Danzig, R. Barth. 0,35 M. — **Lehmann**, Geogr. Charakterbilder. No. 34. Die Gotthardbahn bei Wassen. Leipzig, Schulbilderverlag. 1,40 M., aufgez. 1,60 M.

b) Aufsätze. **J. G. Wollweber**, Die Elemente der mathematischen Geographie und ihre Behandlung in der Volksschule. (Rep. d. Päd. 12.) — **Ed. Oppermann**, Bestrebungen auf dem Gebiete des erdkundlichen Unterrichts. (Rep. d. Päd. 11.) — **Fr. Max Bergfeld**, Erfahrungen, Erfolge und Vorschläge bez. der heimatkundlichen Lehrausgänge. (Preufs. Schulztg. 60, 61.) — **H. Harms**, Sollen die Schüler-Handkarten stumm oder mit Namen versehen sein? (Rh.-Westf. Schulztg. 42—44.)

b. Naturbeschreibung.

a) Bücher und Bilder. **Lehmann,** Schuldir., Zoologischer Atlas. Ergänzungstafel 3–5. à 1,40 M. — **Bilder** für den ersten Anschauungsunterricht und zur Grundlage für den naturgeschichtlichen Unterricht. Tafel 29. Schutzfärbung der Insekten. Farbendr. München, R. Oldenbourgh. 1,50 M. — **Witlaczil,** Bürgersch.-Lehr., Dr. E., Naturgeschichte für Bürgerschulen in 3 Stufen. 2. Stufe. Die wichtigsten Gruppen der drei Reiche. (IV, 151 S. m. 142 Holzsch.) Wien, A. Hölder. Geb. 1,50 M.

b) Aufsätze. **W. Paul,** Biologische Betrachtungen im naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule. (Aus der Schule 5.) — **Wichard Laukamm,** Methodische Winke zur Erteilung des naturgeschichtlichen Unterrichts im Sommerhalbjahre. (Aus der Schule 5.) — **Gottfr. Erckmann,** System oder Lebensgemeinschaft? (Schulb. f. Hessen 12. 13.) — **Karl Pohl,** Was können wir auch in der einfachen Volksschule vom Leben der Pflanzen lehren? (Preufs. Schulztg. 56.) — **Skrobek,** Der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule. (Aus d. Schule 6.)

5. Sprachunterricht.

a. Umfassendes.

Bücher. **Schneider,** Seminar-Lehrer, J., Zur Methodik des deutschen Unterrichts der Volksschule. (VIII, 177 S.) Düsseldorf, L. Schwann. 2 M. — **Hefs,** Seminar-Lehrer, Karl, Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage. Eine Anleitung, angeknüpft an die Fibel von W. Bangert. (54 S.) Frankfurt a/M., Diesterweg. 0,50 M.

b. Sprechen und Lesen.

a) Bücher. **Anweisung,** theoretisch-praktische, zur Behandlung deutscher Lesestücke in zweisprachigen Schulen. (34 S.) Zabern, A. Fuchs. 0,60 M. — **Schmid,** Mädchensch.- u. Seminardirektor, E. u. Oberlehrer **Fr. Speyer,** Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 4. Tl. II. Prosa. (Schlufs.) (VI, 257 S.) Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 2 M. — **Wehner,** Seminarlehrer, A., Die Glocke, ein Symbol menschlicher Vereinigung. Darlegung des Gedankenzusammenhangs des Liedes von der Glocke nach einer den philosophisch-ästhetischen Anschauungen Schillers entnommenen Beleuchtung. (75 S.) Leipzig, A. Wehner. 1,00 M. — **Muff,** Prof., Gymn.-Dir., Dr. Chr. und Mädchenschul-Dir. **A. Dammann.** Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. IV. Bd. (VIII, 360 S.) Berlin, G. Grote. 1,80 M., geb. 2,20 M. — **Lesebuch** für evangelische Volksschulen. Herausgeg. im Auftr. der Königl. Regierung zu Arnsberg. Mittelstufe. (X, 262 S. m. Bildern.) Bielefeld, Velhagen u. Klasing. 0,48 M., geb. 0,80 M. — Dasselbe: Oberstufe. (XIV, 464 S.) Ebd. 0,92 M., geb. 1,40 M. — **Lomberg,** Hauptlehrer, Aug., Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. 1. Heft: Uhland. (III, 108 S.) Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 1,20 M. — **Jänisch,** Albert, Neue Anweisung zum naturgemäfsen Schreibleseunterricht. Mit Orig.-Gedichten von Fritz Mügge. (191 S. mit Bildern.) Potsdam, A. Stein. 1,50 M. — **Kölle,** Dir., K., Der Sprechunterricht bei geistig zurückgebliebenen Kindern. Ein Leitfaden für Lehrer an Hilfsklassen für Schwachbegabte, an Idiotenanstalten und für die Familie. (44 S.) Zürich, Müllers Verl. 1 M. — **Wolff,** Rektor, Joh. Jos., Lesebuch für Fortbildungsschulen. Zugleich ein Buch für die Familie und das Haus des Arbeiters und Handwerkers. (XII, 466 S. mit Abbildgn.) Freiburg i/B., Herder. 3,20 M., geb. 3,80 M. — **Schneiderhan,** Seminar-Oberlehrer, Jos., Handbuch zum Unterricht im vereinigten Anschauungs- und Sprachunterricht in den Unterklassen der Volksschulen. (XV, 378 S.) Stuttgart, Süddeutsche Verlagsbuchh. 3,80 M., geb. 4,30 M. — **Neuser,** M. V., Deutsches Lesebuch für österr. Mädchen-

Bürgerschulen. 2. u. 3. Tl. (214 u. 227 S.) Insbruck, F. Rauch. Geb. zus. 3,30 M.

b) Aufsätze. **A. Freybe**, Wie können wir zu einer höheren Stufe der nationalen Aneignung der Goetheschen Faust-Tragödie gelangen? (Ztschr. f. den deutschen Unterricht 8, 9.) — **E. Wedekind**, Der vereinigte Sprech-, Schreib- und Leseunterricht nach der Fibel von Ludwig Green. (Neue Päd. Ztg. 29.) — **M. Rodermund**, Zur Behandlung der Lesestücke auf der Mittel- und Oberstufe. (Rhein.-Westf. Schulztg. 45—47.) — **Wilh. Bangert**, Phonetik und Schreiblesеunterricht. (Schulb. für Hessen 17.) — **N. N.**, Zur Praxis des Leseunterrichts. (Deutsche Schulprax. 38—40.) — **Fritz Lehmensick**, Warum Märchen? (Päd. Studien 1.)

c. Aufsatz, Grammatik und Rechtschreiben.

a) Bücher. **Hesse**, Schuldirektor, Ernst, Grammatische Arbeiten in Aufsatzform mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung, der Wortbedeutung und Sprachrichtigkeit. 3 Hfte. (56, 96 und 100 S.) Dresden, A. Huhle. 3,30 M. — **Rasche**, Schuldirektor, Emil, Die Erzählung im Aufsatzunterrichte der Volksschule. Eine Sammlung ausgeführter Aufsatzübungen im Anschlufs an epische Musterstücke. (116 S.) Dresden, A. Huhle. 1,30 M. — **Glanz**, Schulleit., Dr. G., Gut Deutsch ohne Lehrer für jedermann leicht zu erlernen. (XII, 153 S.) Berlin, Neufeld und Henius. 1 M. — **Kraufs**, Lehr., Karl, Praktisch erprobte Aufgabensammlung für den ersten Unterricht in Rechtschreiben, Sprachlehre, Wortbildung und Aufsatz auf Grundlage des Sachunterrichts im Anschlufs an die Fibel. Für das 2. und 3. Schulj. (IV, 48 S.) Giefsen, E. Roth. 0,40 M. — **Ebner**, Prof. Dr. H., 300 deutsche Aufsätze allgemeinen Inhaltes. Dispositionen und Ausführungen. (VI, 149 S.) Pilsen, C. Maasch. 1,60 M. — **Müller**(-Frauenstein), Töchtersch.-Dir., Dr. Geo., Grammatische Belehrungen im Anschlusse an Kippenbergs deutsches Lesebuch. 1. Tl. Für die Unterstufe. (IV, 76 S.) Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. Geb. 1,20 M. — **Krüger**, Rektor, K. A., Sprachschule. Für Volksschulen bearb. 3 Hfte. (32, 44 und 72 S.) Zus. 0,75 M. — **Eiermann**, D., Einführung in die deutsche Rechtschreibung an höheren Mädchenschulen, Bürgerschulen und verwandten Anstalten. Schülerausg. (80 S.) Karlsruhe, K. Scherer. 0,60 M.

b) Aufsätze. **Franz Hanl**, Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule. (Österr. Schulbote 9.) — **A. Beyer**, Der grammatische Unterricht auf der Mittelstufe der höheren Mädchenschule in Gemäfsheit der ministeriellen Bestimmungen vom 31. Mai 1894. (D. Lehrerin 24.) — **J. Erbach**, Bemerkungen zu dem Unterricht in der deutschen Grammatik, insbesondere zu genanntem Unterricht in den höheren Mädchenschulen. (D. Mittelschule 13.) — **Max Hahn**, Wie ich einen Aufsatz vorbereite. (Deutsche Schulprax. 31.) — **E. Hesse**, Die Volksschule im Kampfe gegen Sprachsünden. (Allg. deutsche Lehrerztg. 37, 38. — **L. Ostheimer**, Zum Aufsatzunterricht. (Österr. Schulbote 6.)

d. Schreiben.

Bücher. **Strahlendorff**, Schreiblehrer, H., Brieflicher und Selbstunterricht zur Aneignung einer schönen u. geläuf. Beamten-Handschrift. (16 S. mit 22 lith. Tfln.) Selbstverlag (Berlin S.W., Beuthstr. 11.) In Mappe 10 M. — Dasselbe zur Aneign. einer schönen u. gel. kaufm. Handschrift. (16 S. m. 25 lith. Tfln.) Ebd. 10 M. — **Schwaighofer**, Prof. Dr. A., Vorlagen zur Current- und Lateinschrift. (15 Bl.) Wien, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 0,75 M.

e. Neuere Sprachen.

Bücher. **Alge**, Schulvorst., S., Über die Erlernung des Französischen. Vortrag. (27 S.) St. Gallen, Fehr. 0,40 M. — **Rink**, Otto, Die Konjugation

der französischen Zeitwörter. Eine nach Regeln und Lautgesetzen geordnete übersichtliche Darstellung aller Unregelmäfsigkeiten, nebst e. Anh. Konjugationstabellen. (68 S.) Braunschweig (Poststr. 6). Selbstverlag. Kart. 2 M. — **Heine,** Lehrer, K., Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Ausg. B. Nach den Bildertafeln von E. Hölzel. Für die Hand der Schüler bearb. (VII, 72 S. m. 4 Bildern.) Hannover, C. Meyer. 0,70 M., geb. 1 M. — —, Methodische Winke für die *Introduction à la conversation française à base d'intuition.* (16 S.) Ebd. 0,25 M. — **Ehrhard,** Rektor, Carl und Prof. Dr. **H. Planck,** Syntax der französischen Sprache für die oberen Klassen von Realgymnasien und Gymnasien. (XII, 211 S.) Stuttg., P. Neff. 1,60 M., geb. 2 M. — **Borgmann,** Realsch.-Oberlehr., Ferd., Leitfaden für den englischen Anfangs-Unterricht. (III, 163 S.) Bremerhaven, L. v. Vangerow. Geb. 2,25 M.

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Heun,** Lehrer, Hans, Methodisch geordnete Rechenübungen für die Hand der Schüler in den Mittelklassen der Volksschule. (47 S.) Würzburg, A. Stubers Verl. 0,20 M. — **Fährmann,** Lehrer, K. Emil, Zur Ausgestaltung der psychologisch berechtigten Rechenmethode. Das rythm. Zählen, der Konzentrationspunkt des elementaren Rechnens. Eine psychologisch-pädagogische Studie. (VII, 144 S.) Plauen, A. Kell. 1,60 M., geb. 2 M. — **Ohlenburger,** A. u. **J. Würsdörfer,** Lehrer, Rechenbuch für mündl. u. schriftl. Rechnen in 4 Hftn. 2.–4. Hft. (64, 78 u. 94 S.) Wiesbaden, Chr. Limbarth. à 0,40 M., geb. à 0,60 M. — **Holzmüller,** Gewerbesch.-Dir., Prof., Dr. Gust., Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 2. Tl. (VIII, 279 S. mit Fig.) Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 3 M. — **Vögler,** Websch.-Dir., Max, Der praktische Rechenmeister oder die Kunst, schnell und sicher zu rechnen. Ein Beitrag zur Hebung und Förderung der Rechenkunst. (X, 422 S.) Wiesbaden, G. Quiel. 3,25 M., geb. 3,90 M. — **Lindenthal,** Prof. Ernst, Rechenlehre. Leitfaden für den Rechenunterricht in den zwei untersten Klassen der Realschulen u. verwandter Anstalten. (160 S.) Wien, A. Hölder. Geb. 1,80 M.

b) Aufsätze. **Emil Zeifsig,** Rechenlektion für das dritte Schuljahr. (Prax. d. Erziehungssch. 5). — **Rudolf Roll,** Die Veranschaulichung beim grundlegenden Rechenunterrichte. (Bayr. Lehrerztg. 31.) — **N. N.,** Wie entspricht der elementare Rechenunterricht dem Wesen des Rechnens und den geistigen Fähigkeiten der Schüler? (Bl. f. die Schulprax. 17.) — **J. Dietrich,** Die Veranschaulichung im Rechenunterrichte des ersten Schuljahres. (Schulbl. f. Hessen 11.) — **R. Bergmann,** Über die Lehrweise des ersten Rechenunterrichts. (Kath. Lehrerztg. 25.) — **Schroeter,** Wie mufs der Rechenunterricht erteilt werden, damit alle Kinder gleichmäfsig gefördert und für das Leben praktisch vorgebildet werden? (Prax. d. Landsch. 3.)

b. Raumlehre.

Bücher. **Fink,** Rektor, Dr. K., Die elementare systematische und darstellende Geometrie der Ebene in der Mittelschule. 1. u. 2. Kurs. für die Hand des Lehrers bearb. (XVII, 151 S.) Tübingen, H. Laupp. 2 M. 10 Fig.-Taf. u. 84 Bl. dazu für die darstellend-geometr. Übungen gez. von Reallehr. Auer. 2,80 M. — —, Sammlung von Sätzen und Aufg. zur syst. u. darst. Geometrie der Ebene in der Mittelschule. Schülerheft. 1,60 M. — **Kambly** u. **Roeder,** Stereometrie u. sphärische Trigonometrie. Vollst. nach den preufs. Lehrplänen von 1892 umgearb. Ausg. der Stereometrie u. Trigonometrie von Kambly. Lehraufg.

der Prima. (194 S. m. Fig.) Breslau, F. Hirt. 1,70 M., geb. 2 M. — **Wolf,** Bürgerschullehr., Fr. Chr., Methodischer Lehrgang für den geometrischen Unterricht in der ein- und mehrklassigen Volksschule u. in der Fortbildungsschule. (VIII, 148 S. m. 100 Fig.) Leipzig, S. Klemms Sort. 1,60 M., geb. 2 M. — **Schmehl,** Realschullehr., Prof., Dr. Chr., Lehrbuch der Geometrie. Für gewerbl. Schulen bearbeitet. Mit 290 in den Text eingedr. Figuren und einer Aufgabensammlung. (VIII, 179 S.) Giefsen, E. Roth. 1,50 M., geb. 1,80 M. — **Kleinschmidt,** Bürgerschullehr., E., Leitfaden der Geometrie und des geometrischen Zeichnens für Knaben-Bürgerschulen. Mit 345 in den Text gedr. Abbildgn., 6 Fig.-Tfln. u. über 600 Aufgaben. (II, 218 S.) Wien, A. Hölder. geb. 2,64 M.

c. Zeichnen.

a) Bücher und Vorlagen. **Thieme,** Zeicheninspekt., Seminaroberlehr., F. O., Abrifs der Geschichte des Zeichenunterrichts. Im Anschlufs an Thiemes Lehrg. für den Zeichenunterr. bearb. (40 S. m. Fig.) Dresden, A. Huhle. — **Beyer,** Prof. Osk., Die Nadel-Schrift zur Beschreibung von Zeichnungen. Vorlagen für den Gebrauch in Schulen und Zeichen-Ateliers. 4 Wandtafeln. Wien, R. von Waldheim. 8,50 M., aufgez. 12 M. — **Schleising,** Zeichenlehrer, C., Zeichen-Hefte. 3. 6 Tfln. Hildburghausen, F. W. Gadow u. Sohn. à 0,20 M. — **Steigl,** Frz., Neue Zeichenvorlagen für den Schulunterricht. I. u. II. Hft. Wien, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. In Mappe 14,50 M. — **Effenberger,** Realschullehrer, P., Das Pflanzenzeichnen und seine Anwendung auf das Ornament in verschiedener Auffassung und Durchführung. 3. Hft. (15 z. Tl. farb. Tfln.) Bayreuth, H. Heuschmann jr. In Mappe 6 M. — **Lange,** Technik.-Dir., Walt., Das Fachzeichnen. Eine Sammlung von Vorlagen aus allen Gebieten für Fortbildungs-, Gewerbe-Fachschulen etc., herausgegeben in Verbindung mit Architekt Gewerbeschullehr. Max Metzger, Tech.-Lehrern Rich. Krüger, Herm. Wild, Ed. Grabowski, Frz. Mehlhorn und Fritz Zeiter. 5.—7. Heft. (à 15 Tfln.) Dresden, G. Kühlmann. Subskr.-Preis für Heft 5—8 zus. 16 M., Einzelpr. à 6 M. — **Hartmann,** Gymn.-Lehrer, Edm., Die Behandlung des ersten Zeichenunterrichts an höheren Lehranstalten nach Körpermodellen u. nach der Natur in ausgeführten Lektionen. (VIII, 77 S. m. Abbildgn.) Braunschw., O. Salle. 1,50 M.

b) Aufsätze. **Scheffers,** Die Bedeutung des Zeichenunterrichtes im Anschlufs an bemerkenswerte Äufserungen. (Ztschr. des Vereins deutscher Zeichenlehrer 25, 26.) — **Karl Gotter,** Die Verwertung der Pflanzenformen im Zeichenunterrichte. (N. Päd. Ztg. 36, 37.) — **Spitzer,** Zum gegenw. Stand des Zeichenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der ein- und mehrklassigen Volksschulen. (Ztschr. des Vereins deutscher Zeichenl. 17, 18.)

Wissenschaftliche Beilage.

No. 1. Besorgt von *Rud. Dietrich* in Kandern. **Juli 1896.**

I. Abhandlungen.

1.

Die Mundarten im Spiegel der Schriftsprache (von Theodor Matthias, Wissenschaftl. Hefte des Allgem. deutschen Sprachvereins X): was will das sagen! Das Bild — die Schriftsprache als Spiegel der Mundarten — paſst nicht, ebensowenig übrigens zwei andere Bilder, mit welchen Matthias den Gegensatz oder das Verhältnis zwischen Schriftsprache und Mundarten zu veranschaulichen sucht. Was er eigentlich zeigen will, ist: wie die Mundarten an der Entwicklung, Fort-, Umbildung der Schriftsprache mitarbeiten, Veränderungen an ihr bewirken, derart, daſs allerlei Mundartliches in die Schriftsprache übergeht, diese durch jene bereichert, erfrischt, gestärkt wird. Zu erkennen sei das, findet Matthias, hauptsächlich an »1. der Gestaltung der Lautbilder, 2. der Vermehrung und Veränderung des Wortschatzes, 3. der Mannigfaltigkeit der Satzfügungen, 4. der Klangfarbe der Wörter und Sätze.« Die Belege muſs man in dem Aufsatze selbst nachlesen. — Am Schlusse seiner Ausführungen berührt Matthias das verkehrte Streben nach sogen. Einheitlichkeit der Aussprache. Er meint dazu: »Ob das Ziel erreicht werden wird, ja überhaupt kann? Ob dies wirklich das Ziel der Schriftsprache ist, die ja auch in Wortformen und Lautbildern, Wortfügung und Satzbau nicht auf die Verwischung alles Mundartlichen hingearbeitet hat? Doch die Erreichbarkeit des Zieles — überall gleiche Aussprache der Laute und Wörter — einmal zugegeben, so würde sich bald herausstellen, daſs damit für das gesamte Gebiet der Schriftsprache noch immer keine gleiche Redeweise erreicht wäre; der gleiche Satzton, der gleiche Tonfall würde noch immer fehlen. Noch immer wird dann die südöstlichen Deutschen jener (ihren slavischen Nachbarn eigene) gehoben dahinschwebende Ton der Rede kennzeichnen, wie die Rheinländer jene natürliche Feinheit und bequeme Weichheit oder die Norddeutschen die wuchtige und schneidige Schärfe. Freuen wir uns also auch hier einer gewissen Mannigfaltigkeit!« Es wäre wohl noch darauf aufmerksam zu machen, daſs die sog. mundartlichen Anklänge der Sprache oft einen ganz besonderen Reiz, ja eine eigenartige Schönheit verleihen. Neben dem geschriebenen wird es ein gesprochenes Gemeindeutsch (im strengen Sinne) hoffentlich nie geben.

2.

Adolf Philippi erörtert in den Preuſs. Jahrb. (1896, III) das Wesen des Wunderbaren in der Poesie. Er stützt sich dabei auf Torquato Tasso, der sich (in seinen 1587 erschienenen Diskursen über die Dichtkunst und das heroische Gedicht) folgendermaſsen zur Sache geäuſsert: Das Wunderbare soll glaublich sein; um es glaublich erscheinen zu lassen, darf der Dichter sich von der geschichtlichen Wahrheit im groſsen nicht entfernen; aber in einzelnen Dingen soll er ändern und erfinden. Tasso selbst, meint Philippi, hat diese Forderung in seinem Jerusalem der Hauptsache nach nicht erfüllt; er konnte es nicht, weil er mitten im italienischen Klassizismus stand und auf diesem Boden das echte, glaubliche Wunderbare nicht gedeiht. Dagegen, wenigstens zum Teil, auf dem Boden der deutschen Romantik. Als das Schönste in dieser Art bezeichnet Ph. die Laurenburger Els von Brentano. Wenn man diese entzückende Geschichte liest, so drängt ihr traulicher Ton jeden Zweifel, ob denn so etwas auch wirklich sich zugetragen haben könnte, leise zurück. Die Wirkung beruht aber, wenn man dem etwas weiter nachdenken will, auf dem Skizzenhaften. Die Chronica des fahrenden Schülers von Brentano ist ja überhaupt nicht vollendet, und so ist auch die Laurenburgerin darin nur mit leichten Strichen angelegt. Wie aber in der Erzählung wirklicher Vorgänge das gröſstmögliche Detail den überzeugenden Eindruck des Wirklichen gibt, so ist umgekehrt auf dem Gebiet des Wunderbaren gerade die Andeutung der Täuschung günstig. — Eine Spielart des Wunderbaren (nicht mehr das »echte«) ist dem »künstlichen Märchen« eigen, z. B. der neuen Melusine im Wilhelm Meister. Es gehört zu der groſsen Gattung, für die die Griechen den treffenden Ausdruck des Sophistischen hatten, und es kommt etwa auf dasselbe hinaus, was Schiller in der bekannten Abhandlung unter sentimentalischer Dichtung versteht. Der Frage nach dem Glaublichen stehen wir hier anders gegenüber, als bei der naiven Dichtung. Wir lassen uns täuschen, aber nicht bis zum völligen Ernst. Die dem wirklichen Leben entnommenen Züge müssen überzeugend sein. Wo das Wunderbare anfängt, tritt an die Stelle des treuherzigen, volkstümlichen Tones eine leicht ironische Temperatur, die sich aber nicht vordrängen darf. — Eine dritte Form des Wunderbaren veranschaulicht Popes Lockenraub. Es ist Romantik, aber ohne ihre Naivetät. Wir glauben das nicht ernstlich, wollen es auch nicht; aber wir finden es doch nicht so albern, wie wenn uns manchmal Schwulst für Ernst geboten wird. Es liegt ein Reiz darin und immer noch eine gewisse Natürlichkeit, so etwa, wie sie das Rococo hatte. Popes Lockenraub ist vielleicht das glänzendste Erzeugnis dieser Gattung. (Bei uns haben selbst

Lessing und Lichtenberg an solchen Spielereien Gefallen gefunden.) Endlich das »moderne merveilleux«, eingeführt von Rousseau. Dieser erklärte einst Hume gegenüber: man mufs, um das Interesse der Leute zu erregen, das Wunderbare irgend woher holen. Die alte Mythologie hat keine Wirkung mehr; die romantische mit ihren Feen, Riesen und Zwergen hat sich ebenfalls erschöpft. Es bleibt für den Schriftsteller nur übrig das Wunderbare im Leben, in den Sitten und Charakteren, in den Zuständen der Gesellschaft und in den Ereignissen des Staates aufzusuchen und, dürfen wir vielleicht hinzusetzen, nötigenfalls zu erfinden. Das also ist das Geheimnis von Rousseau's Schreibart, das auch noch für unsere Zeit seine Bedeutung hat. Denn jeder weifs, dafs ohne die Kunst des Anordnens die besten Thatsachen keinen Eindruck machen, und dafs andererseits eine geschickte Gruppierung über viele Schwächen des Stoffes hinweghilft. Der beste Geschichtschreiber, sagt Macaulay, sehr bezeichnend für ihn selbst, wendet hie und da absichtlich etwas von der Übertreibung des Märchenerzählers an.

Einen zweiten Beitrag zur Vertiefung in die Dichtkunst, in eine Gattung dichterischer Werke bietet die Gegenwart (1896, 18) Alfred Bieses Antwort auf die Frage: Wie entsteht das Lied? Zunächst: Was ist das Lied? Alles in Einem zugleich: Duft und Gefühl und Gesang (nach J. G. Fischer). Wenn, unter welchen Bedingungen entsteht es? Es mufs dem Dichter auf den Nägeln brennen — meint Biese —; es mufs ihm zu schaffen machen in seinem Innern; sein Herz mufs von einer Empfindung voll sein, und er mufs eine dichterische Kraft, eine individuelle Natur, eine Persönlichkeit sein voll seelischen Lebens, und er mufs die künstlerische Kraft besitzen, was er beobachtet und was in seinem Innern wallt und wogt, zu gestalten — dann entsteht das echte Lied. Aber das Wie läfst sich nicht so bestimmt und scharf fassen. Ins Innere der Natur, in das organische Leben und Weben dringt nun einmal nimmer des Menschen Geist, geschweige denn in jenes Geheimnis, wie die Empfindung Wort und Klang wird. Da mufs uns am Bilde, am farbigen Abglanz genügen; aber man streift den Schmelz von dem zarten Schmetterling ab, wenn man ihn mit derber Faust packt, und so flattert auch die Psyche des Liedes von dannen, wenn man das duftige Wesen auf das Prokrustesbett der Physiologie spannen will. Solcher Bilder, Gleichnisse von Dichtern selbst führt B. zwei schöne an, die ich hier wiedergebe:

Es drängt sich aus der Quelle
Ein Tropfen klar und helle;
Ein zweiter folgt ihm nach,
Ein dritter jagt den zweiten,
Und wie sie weiter gleiten,
Wird mählich draus ein muntrer Bach.

(Claus Groth.)

Dunkel noch eben,
Ein Punkt in dir beginnts zu weben,
Schon drängts und quillt
Und überschwillt,
Wird eignes Leben,
Wird Laut und Klang,
Und wie ein Segen
Kommt dirs entgegen;
Ein Fremdes schier,
Und ist doch aus dir —
Schon eh dus dachtest, wars Gesang.

(J. G. Fischer).

Biese möchte noch im einzelnen feststellen, wie den Dichtern die Lieder kommen: ob ganz plötzlich hervorquellend, oder ob lange in der Brust als Erinnerungsschatz Gehegtes langsam ans Licht tritt; ob mit der Empfindung auch zugleich die Form sich bildet oder späteres Nachdenken erst im einzelnen feilt und zur Vollendung führt; ob sogleich im Affekt das Lied sich wie Erlösung losringt oder erst wenn die Wogen sich gesänftigt haben — und er meint, man werde auf diese und ähnliche Fragen zumeist die Antwort erhalten: dafs bald das eine, bald das andere vorherrsche. Heinr. Seidel z. B. berichtet: Gedichte entstehen auf alle Arten, leicht und schwer, langsam und blitzartig, allmählich und plötzlich. Wahrscheinlich lernt jeder wirkliche Poet zwischen spielendem, fast unbewufstem Schaffen und mühevollem Ringen mit dem Stoff alle Zwischenstufen kennen; ja selbst das so verpönte Hinsetzen zum Dichten kann zuweilen zu ganz erträglichen Resultaten führen.

Wie Biese die Arbeit des Lyrikers, so sucht Albert Dresdner die Arbeit des Dramatikers (Von der Schauspielkunst, Kunstwart 1895/6, XIV) in ihrem Wesen zu erfassen. Mehr noch freilich beschäftigt sich diese Abhandlung mit der Aufgabe und Bedeutung des Schauspielers, mit dem Verhältnis zwischen diesem und dem Dichter und mit dem Nachweis, dafs die Schauspielkunst ›produktiv‹ sei. Vieles von dem, was er da vorträgt, fordert zu Randbemerkungen und weiteren Auseinandersetzungen heraus; ohne weiteres beistimmen aber wird man seiner Bemerkung über den sog. Regisseur: Die Thätigkeit des Regisseurs müfste darin bestehen, dafs er sich das Stück, wie es sich auf der Bühne darstellen soll, von der Hauptrolle bis zu den letzten Einzelheiten der Ausstattung anschaulich vorstellt und diese Anschauung dann verantwortlich, aber jedenfalls streng einheitlich, verwirklicht. Er müfste also im gröfsten Sinne als ein Erzieher wirken. Eine Vergewaltigung der Persönlichkeit des Schauspielers wäre bei diesem Verfahren insofern nicht zu befürchten, als der Regisseur ja verständiger Weise die Individualitäten der Darsteller nach Möglichkeit benutzen und verwerten wird. Eine gewisse Zimperlichkeit aber in der An-

fassung des Schauspielers könnten wir uns allerdings abgewöhnen; in Frankreich wird längst der einzelne Darsteller ungleich rücksichtsloser in den Dienst des Ganzen gestellt.

Die Gesamtheit der Künste, die Kunst schlechthin fafst Ferd. Avenarius ins Auge. Zunächst untersucht er die Warnungen vor Überschätzung der Kunst (Kunstwart 1895/6, XIII). Es ist wahr — sagt er —, gerade der höhere, geistigere Kunstgenufs bringt eine Gefahr mit sich, die zu all jenen Bedenken auch kunstfreundlicher Männer den eigentlichen Grund gegeben hat, wenn gleich man sich dessen nicht immer bewufst ward. Ich deute auf das Leben in Scheingefühlen, in Phantasievorstellungen und Phantasieempfindungen, denen das Substrat im wirklichen Leben fehlt. Wir können ein Kunstwerk sehr wohl mit voller Stärke geniefsen, ohne dafs es uns fürs wirkliche Leben im mindesten zur Gesinnung seines Schöpfers bekehrte. Wir sind dann wie in der Hypnose, solange wir unter seiner Wirkung stehen, und reproduzieren, wieder ästhetisch hypnotisirt, leicht den Zustand der früheren Hypnose; aber unser wahres Leben kann weiter gehen, ohne bemerklich davon beeinflufst zu sein. — In der Vermittlung des Genusses von Kunstwerken liegt jedoch gar nicht die höchste Bedeutung der richtigen ästhetischen Erziehung, mag jener Genufs auch zu den höchsten Gütern des Lebens zählen. Sondern darin, dafs sie uns unsere Erdenheimat mit dem, was auf ihr in Körpern oder Seelen ist und war, mit verfeinerten Sinnen und geläutertem Empfinden zu betrachten lehrt, sodafs wir schier ununterbrochen in edlem Sinne geniefsen. Dem so ästhetisch Gebildeten wird jedes Stückchen Wiese und Himmel, aber auch jedes Menschenangesicht zum Bild, der plätschernde Bach und der rauschende Wald singen ihm Melodien, die kein anderer hört, und Komödien und Tragödien spielt das Leben um ihn, wo andere kaum Glück oder Unglück sehen: reicher und gehobener ist sein ganzes Sein. Der ununterbrochene Zusammenhang mit der Wirklichkeit hat in ihm das Spielerische der nur ästhetischen Bildung aufgelöst und seinem Empfinden das Mark gegeben, indem er die Scheingefühle ergänzte oder in Realgefühle umsetzte. Wie sollte solch ein Mensch im Leben minder tüchtig stehen? Ihn führt ja die Kunst, die den nur künstlerisch Gebildeten vom Leben abzieht, erst recht in die Tiefen des wirklichen Lebens hinein. — Wir glauben nicht, dafs eine ästhetische Erziehung überschätzt werden kann, wenn sie in solcher Weise geschieht. Wollen wir ganze Menschen bilden, brauchen wir die ästhetische Erziehung nicht mehr und nicht weniger, brauchen wir sie genau ebenso notwendig, wie ihre Ergänzungen, die Erziehung des Denkens, der Sittlichkeit, sowie der körperlichen Tüchtigkeit.

II. Bücher-Anzeigen.

Zur Beachtung: *Bei der Enge des verfügbaren Raumes und der Menge wichtiger Werke müssen die Anzeigen selbst so knapp wie möglich gehalten sein. Auf einzelne Darlegungen, Ergebnisse, Urteile werden die »Abhandlungen« oder »Kleinen Mitteilungen« noch besonders aufmerksam machen.*

Karl Jentsch: Geschichtsphilosophische Gedanken. Ein Leitfaden durch die Widersprüche des Lebens. Leipzig, Fr. W. Grunow 1892. — Kl. 8°. VI u. 468 S. — Preis geb. 4.50 M.

Eine Sammlung von Aufsätzen, welche ursprünglich in den »Grenzboten« erschienen sind. Zuerst — sagt Verf. in seinem Vorwort — werden die Gesichtspunkte ermittelt, von denen aus die irdischen Veränderungen zu beurteilen sind, dann die gefundenen Grundsätze auf einige historische Erscheinungen angewandt; zuletzt wendet sich die Betrachtung wieder allgemeinen Gegenständen zu, aber mit Rücksicht auf die Gegenwart und schliefst mit einem Blick auf die Zukunft. Für die geschichtliche Beispielsammlung, wie man den mittleren Teil nennen könnte, wurden besonders solche Stoffe ausgewählt, die, wie einige florentinische Episoden, wenig bekannt oder, wie die Reformation, zwar allgemein bekannt, aber Gegenstand heftigen Streites sind. — Von den Betrachtungen der ersten und dritten Gruppe seien angeführt: Gott — der Weltzweck — Glückseligkeit und Vollkommenheit — vom vermeintlichen Fortschritt — Zweck aller Veränderungen und wahrer Begriff des Fortschritts — das Verhältnis der Sittlichkeit zu Christentum, Staat und Kirche — Freiheit — die nächsten Aufgaben der christlichen Welt. — Dem Buche müfste eigentlich eine Artikelreihe gewidmet werden. Am Schlufse dann wäre das Wesen des eigenartigen Mannes, der es geschrieben, mit scharfen Strichen zu zeichnen. Denn ein eigenartiger Mann, noch mehr: ein bedeutender Mann ist Karl Jentsch. — Auch äufserlich zeichnet sich das Buch aus vor andern: durch Handlichkeit, feines Papier, zwar kleinen, aber deutlichen Druck, einfachen und doch sehr ansprechenden Einband, der sich von dem bekannten schablonenhaften »eleganten« vorteilhaft unterscheidet. In jeder Beziehung ein billiges Buch.

Wilh. Münch: Anmerkungen zum Text des Lebens. Berlin, R. Gärtner 1895. — 8°. XII u. 200 S. — Preis geb. 4.60 M.

Durch reiche, vornehme Ausstattung zum Geschenkwerk bestimmt. Inhaltlich ein Seitenstück zu Auerbachs Tausend Gedanken des Collaborators. — Münch hat seine 280 »Anmerkungen«, die den sinnigen Beobachter bekunden, in drei Abteilungen gebracht, die er überschrieben: Natur und Seelenleben — Kultur, Gesellschaft, Stände und Völker — Allerlei Menschliches. Im übrigen genügt, um das Buch zu empfehlen, die Wiedergabe der anmutigen Äufserungen »zum Titel«: Anmerkungen setzen einen Text voraus, der gehaltvoll ist und nicht immer ganz leicht verständlich. Und dazu einen Ver-

fasser, der den Text wohl durchdacht hat. Sie können aufdringlich sein, geschwätzig, matt und verstimmend, und die Zahl der Leser ist grofs, welche ihr gutes Buch lieber mit eigenem Sinn lesen wollen . . . Wo man die Anmerkungen als eine Sammlung für sich darbietet, ist jeder um so freier, sich um sie zu kümmern oder nicht. . . .

Otto Kares: Poesie und Moral im Wortschatz, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen und englischen Sprache. Essen, G. D. Bädeker 1882. — 8°. 199 S. — Preis geh. 2.40 M.

Verf. will darlegen, welch reiche Belehrung, welch gesunde Erbauung und Herzenserhebung jedem zu Teil wird, der sich in die reichen Schätze unserer lebenskräftigen Muttersprache vertieft und das Aufkeimen, das Emporwachsen unserer seelenvollen Wortgebilde belauscht. Er will die Überzeugung wecken und verbreiten, dafs das Wort eine dichterische und sittliche Lebensmacht ist. Er möchte durch seine Schrift alle, die in ihrem Berufe das Wort als Hauptorgan ihres Wirkens zu betrachten haben, einladen, den Gehalt des sprachlichen Ausdrucks zu prüfen, das unter der Hülle deutscher Worte verborgen liegende Gold zu beachten und zur Erhöhung der überzeugenden, packenden Kraft ihrer Rede zu verwerten. Und das reichhaltige Büchlein ist in der That vortrefflich geeignet, das zu leisten, was es leisten soll. Eine äufserst geschickte, freilich manchmal etwas kühne Ausbeute des Wortschatzes für das Verständnis der Poesie und Ethik . Besonders hervorheben möchte ich die Abschnitte: Seele, Geist und ihre Wortsippen — Poetische Wirkung des Begriffswandels — die poetische Wiederbelebung des Wurzelbewufstseins — die englische Schwestersprache und ihr germanisches Herz — Bedeutung des Wortes für die sittliche Bildung — Häfsliche Worte für häfsliche Dinge, und die moralische Schönfärberei — Moralisch heruntergekommene Worte. Auch ist noch auf die 71 wissenschaftlichen Anmerkungen als auf einen wesentlichen Vorzug der Schrift zu verweisen.

Justus Perthes — Paul Langhans: Staatsbürgeratlas. Gotha, J. Perthes 1896. kl. 8°. Preis geb. M. 2,—.

Ein Taschenatlas in sauberem Leineneinband. Er bietet 24 Kartenblätter und 32 Seiten klein und eng gedruckte Begleitworte zur Verfassung und Verwaltung des Deutschen Reiches und der Bundesstaaten. Wo es das Gebot der Übersichtlichkeit erforderte, ist eine Darstellung auf drei Blätter verteilt worden; überdies werden die Hauptkarten durch Nebenkärtchen erläutert. — Inhalt der 24 Blätter: 1. Volksstämme und deutsche Mundarten. 2. Relig. Bekenntnisse. 3. 4. Gliederung der evang. und röm.-kath. Kirche. 5—8. Die Reichstagswahlkreise nach der Farbe ihrer Vertreter. 9—11. Justizverwaltung. 12. Privatrechtssysteme. 13. Invaliditäts- und Altersversicherung. 14. Handels- und Verkehrsanstalten. 15—17. Zölle und indirekte Steuern. 18—23. Militärische Verhältnisse. 24. Deutsche Schutzgebiete. — Mit gröfstem Interesse werden wohl Blatt 5—8 betrachtet; Bl. 8 läfst die Zusammensetzung des Reichstages von 1895 mit derjenigen von 1871 vergleichen

und zeigt die Verbreitung der Sozialdemokratie nach den Wahlen von 1893. — — Hoffentlich folgt bald die Ergänzung zum Staatsbürgeratlas: ein Atlas der deutschen Volkswirtschaft.

III. Kleine Mitteilungen.

Unsere Leser erinnern sich der Zeitungsnachrichten über die Gletscherlawine an der Altels (11. Sept. v. J.). Der bedeutendste Geolog der Schweiz, Prof. A. Heim in Zürich, hat nun kürzlich eine wissenschaftliche Darstellung jenes Ereignisses veröffentlicht, auf die sich die folgenden Angaben gründen. — Vom Kanderthale aus steigt die Altels ziemlich gleichmäfsig bis 3634 m an. Der Gipfel verläuft in eine dreieckige Spitze, welche blendender Hochfirn umkleidet, der nach unten in einen kleinen Hängegletscher übergeht. Auf steiler, glatter Unterlage ruhend, reicht dieser ziemlich weit in ein kleines Hochtälchen hinab. Hochfirn, Firneis und Gletschereis folgen da rasch aufeinander. — Nur etwa 300 m unter der Spitze löste sich bei einer Mächtigkeit von 45 m in grofsem bogenförmigen Bruche das untere Stück des Gletschers ab, um thalwärts zu stürzen. Im Thale unten verbreitete sich die Lawine stromartig über ein weites Gebiet und bedeckte eine Fläche von 1 qkm durchschnittlich 5 m hoch mit den Trümmern des Gletschers. Die der Masse innewohnende Kraft liefs es nicht zur Auftürmung eines Kegels kommen; alles stob auseinander. Die Hälfte der Masse war eigentliches Eismehl, Eisstaub und darin lagen eingebettet abgerundete Eisstücke, selten kopfgrofs, im Sturze bearbeitet und dem groben Gerölle eines Flufsbettes ähnlich. Da die Lawine nicht wie ein Pflug arbeitete, den Boden nicht aufrifs, nicht einmal den Rasen beschädigte, sondern nur darüber hinglitt, war auch der Steingehalt der Trümmermasse aufserordentlich gering. Er machte kaum mehr als 1‰ aus. Wie Wasserwogen an steilen Küsten in heftiger Brandung sich auftürmen und zurückprallen, so schlug dieser Eisstrom an der gegenüberliegenden Thalwand hoch auf und warf eine leicht erkennbare Brandungswelle zurück. Noch lange waren die Spuren hiervon an den Felswänden, Mörtelstücken ähnlich, zu erkennen. — An das schwer gangbare Gebiet der massenhaft und geschlossen aufgeschichteten Ablagerungen schlofs sich ein zweites, ungefähr gleich ausgedehntes Gebiet an, das Heim als Spritzzone bezeichnet, weil Hunderte von kleineren Eisstücken regellos umherlagen, als ob sie hingespritzt worden wären. Auf dem gesamten Gebiete (2 qkm) haben sich mindestens 5 Millionen Kubikmeter Eis und Eisstaub abgelagert. Zur Rückbeförderung an ihren Ursprungsort müfsten nicht weniger als 1000 Pferdekräfte 3 Jahre lang in Thätigkeit sein. Die Abschmelzung dürfte 2 Jahre dauern. — Ursache des Sturzes: Der Gletscher lag, wie bemerkt, in einer Meereshöhe von mehr als 3000 m auf sehr steiler Unterlage. Nur dadurch, dafs er mit der Unterseite am Felsgestein angefroren war, konnte er sich halten. Er bewegte sich unter normalen Verhältnissen nicht, und es hat auch sein Felsbett keine Spuren von Gletscherschliff. Die Sommermonate der Jahre 1894 und 95 waren nun sehr warm. Die Bodentemperatur stieg bedeutend; die Linie, unter welcher sie 0° beträgt, rückte an den Gebirgen weiter hinauf, und auch die Felsen der Altels wurden soweit erwärmt, dafs der Gletscher auf seiner Unterlage zu tauen begann, den Zusammenhang mit dem Felsen verlor, sich losrifs und auf der schiefen Ebene in die Tiefe fahren mufste. — Der Gletscher wird nun wieder nachwachsen, und kommen wieder gleiche Verhältnisse, so wird sich eben das Unglück wiederholen. Vorbeugungsmittel dürfte es kaum geben. Man wird sich darauf beschränken müssen, den Gletscher zu beobachten, um die Alpe zu verlassen, wenn Gefahr im Anzug ist.

Wissenschaftliche Beilage.

Nr. 2. Besorgt von *Rud. Dietrich* in Kandern. **August 1896.**

I. Abhandlungen.

1.

In einer Besprechung, die Adolf Bartels den »Ästhetischen Zeitfragen« des Leipziger Professors Johs. Volkelt gewidmet (Kunstwart 1895/6, XIV—XVI), finden wir beachtenswerte Äufserungen über Kunst, künstlerische Thätigkeit, Kunstsinn, Ästhetik der Kunst. Die Kunst — bemerkt Bartels — ist genau so ernst zu nehmen wie ihre Schwester, die Wissenschaft, oder, wenn man will, die Philosophie, genau so ernst, wie das wirkliche Leben, in dem man sich bethätigt. Mag sie immerhin in lichtere Regionen führen — sie mufs aus dem Leben herauswachsen wie der Baum aus der Erde; nichts Menschliches darf ihr fremd sein . . . Die künstlerische Thätigkeit entspringt aus der Region der Triebe, ist mit dem wissenschaftlichen, dem analytischen, dem sie sich als der synthetische gegenüberstellt, der höchste Trieb der Menschheit, bleibt daher zu einem grofsen Teile unbewufst und kann schon aus diesem Grunde nicht mit dem Mafsstabe der Moral gemessen werden. Der wahre Künstler schafft Werte, nicht nach Werten, und wir, die wir sein Werk beurteilen, können ja immerhin unsere Zweck- und Wertbegriffe anlegen, dürfen uns aber doch nicht einbilden, dafs sie dem innern Mufs des Künstlers gegenüber irgend etwas bedeuten. . . Der Sinn für das Spezifische in der Kunst ist sehr selten; man kann ruhig behaupten, ebenso selten wie die echte künstlerische Begabung selbst. Ich habe Ursache zu glauben, dafs es den Künstler voll befriedigt, wenn er auf seinem Lebenswege nur einen einzigen Menschen trifft, der sein Werk voll und rein in sich aufzunehmen im Stande ist. Einen solchen Menschen fand z. B. Schiller in Körner. Die grofse Masse pflegt das in der Kunst allerdings auch vorhandene, aber hier nicht ins Gewicht fallende Verstandesmoment herauszuklauben und das Übrige höchstens mit in den Kauf zu nehmen; sie kommt über das Allgemeine, darum aber auch Unwesentliche selten hinaus und dringt nie zum Besondern und Wesentlichen vor. Es gehören leider auch die meisten Ästhetiker und Kunstrichter zu dieser grofsen Masse. Nur der mit dem Sinn für das Spezifische in der Kunst Ausgerüstete hat im Grunde in Sachen der Kunst mitzureden; er allein wird nicht in Gefahr kommen, das Bild

mit dem Rahmen, die Zeichnung mit dem Kolorit zu verwechseln, die Grenzen der Formen für Schwächen des Künstlers zu halten, statt der ästhetischen moralische und andere Gesichtspunkte unterzuschieben, und was dergleichen täglich gemachte Fehler mehr sind. Auch die gröfste Bildung, das reinste Wollen bieten für den Mangel des ästhetischen Sinnes keinen Ersatz; ja sie sind, wo dieser Sinn nicht vorhanden ist, oft nur um so gefährlicher, weil sie zur Aufstellung jener angeblich ästhetischen Dogmen und Normen führen, denen das einzelne Kunstwerk dann auf Gnade und Ungnade ausgeliefert ist, und denen es selten, ohne vergewaltigt zu werden, entkommt. . . Für mich ist die Ästhetik der Kunst weder eine blofs beschreibende Wissenschaft, noch eine Wissenschaft der Werte und Ideale; sie ist mir eher Entwicklungsgeschichte, Geschichte der Entwicklung der künstlerischen Formen auf Grund sorgfältiger Vergleichung der vorhandenen Werke; Geschichte der Entstehung des einzelnen Kunstwerkes auf Grund gleichfalls vorhandener Dokumente und sorgfältiger Untersuchung der inneren Struktur. Auch auf dem Wege einer solchen Ästhetik (die sich zur Litteraturgeschichte verhielte wie etwa die Wissenschaft der Politik zur Geschichte) gelangte man zu bestimmten Normen und Werten, aber zu gleichsam historischen und empirischen, die auf die Leistungen der Gegenwart nur mit einer bestimmten Vorsicht anzuwenden wären, doch aber stets als Analogien dienen könnten, da doch auch auf künstlerischem Gebiete die zusammenhängende Entwicklung vorhanden ist.

2.

Ist es nun auch um den Kunstsinn in unserm Volke noch übel bestellt, so kann doch kein Zweifel darüber sein, dafs die Antwort auf die Frage, welche Bildungsaufgabe heute in Deutschland am dringlichsten zur Lösung auffordert, lauten müsse: die Erziehung zur Sittlichkeit, oder schärfer zur Rechtschaffenheit, Gewissenhaftigkeit. Lassen wir hier dem tapferen Herausgeber der Ethischen Kultur (1896, 18), Fr. W. Förster (Sohn des in unserm Juni-Bericht Genannten) das Wort: Seit einiger Zeit ertönt in einer Reihe national gesinnter Tageszeitungen und Zeitschriften der Ruf nach einer deutschen W e l t p o l i t i k. Dieselbe soll keineswegs eine völkerverbindende Kulturpolitik mit grofsen weltwirtschaftlichen Gesichtspunkten, sondern eine rücksichtslose Gewaltpolitik zur Gewinnung einer weltgebietenden Machtstellung im grofsen Nahrungskampfe der Völker werden. Die Kundgebungen der neuen deutschen Weltpolitiker sind erfüllt von einer so überlegenen Verachtung der humanen Ideale, ihre machtlüsternen Eroberungsgedanken zeigen eine so verblendete Unterschätzung der realen Bedeutung ethischer Kultur

im Daseinskampfe unserer Gattung, dafs es Zeit wird, ihnen einmal gründlich heimzuleuchten. Förster thut das und schliefst: Aller Fortschritt des Zusammenwirkens der Menschenkräfte in der modernen Kulturarbeit hängt ab von dem Siege der sozialen Menschennatur über die Raubtierinstinkte; die Humanität ist die Lebensluft der Weltwirtschaft, und die einzig wahre Weltpolitik ist ethische Kultur.

Die neuen deutschen Weltpolitiker sind aber auch schneidige Sozialpolitiker, von jener Art, die u. a. auf eine Beschränkung des Vereinsrechts ausgeht. In den Verhandlungen über diese Gelüste ist »das württembergische Recht der Versammlungen und Vereine als das liberalste in Deutschland« bezeichnet worden. Dafs es den Ruf nicht verdient, dafs es vielmehr den vorsichtigsten Gesetzgebungen an die Seite gestellt werden kann, weist Ludw. Jolly in Schmollers Jahrbuch (1896, II) nach. Das heifst: das geschriebene Recht verdient jenen Ruf nicht; die Praxis aber ist thatsächlich so liberal als möglich. Woher nun dieser »Gegensatz zwischen der Gröfse der Vollmachten der Behörden und der Zurückhaltung in ihrem Gebrauch«? Die Antwort verdient alle Beachtung. — Der »tiefste Grund« der bestehenden Praxis liegt (nach Jolly) darin, dafs mit den sozialen und politischen Verhältnissen des Landes Beschränkungen der Vereins- und Versammlungsfreiheit unvereinbar sind. Die politische Macht ist nämlich in Württemberg mehr als im übrigen Deutschland auf die Massen übergegangen, und die bestehenden Zustände sind namentlich von den preufsischen sehr verschieden. Das Land besitzt seit Jahrhunderten einen mächtigen Landtag; seine Verfassung wurde schon von dem englischen Staatsmann Fox (1749—1806) der englischen an die Seite gestellt. Es wird die Volksvertretung durch allgemeine direkte Wahlen gebildet, wenn auch mit einem Zusatz von privilegierten Mitgliedern, und die Autorität der Krone ist erheblich geringer als in Preufsen. Sodann hat der Adel in Württemberg jede Bedeutung verloren, indem er weder Reichtum noch andere Hebel politischer Macht besitzt. Während im preufsischen Heer fast alle höheren Stellen im Besitz des Adels sind und in der Verwaltung die Minister, Ober- und Regierungspräsidenten, im Osten auch die Landräte und Amtsvorsteher überwiegend Adelige sind, spielt der Adel im württembergischen Heer eine bescheidene und in der Verwaltung gar keine Rolle.[1]) Die Mehrzahl der Verwaltungsbeamten entstammt nicht einmal dem höheren Bürgerstand,

[1]) Im Heere wird er infolge der preufsischen Einwirkung vielleicht wieder etwas stärker berücksichtigt. Bezüglich der Adeligen in der Verwaltung bemerkt Jolly: Die im Staatshandbuch auffallende Häufigkeit der Adelsprädikate beruht auf einem den persönlichen Adel verleihenden Orden.

sondern ist in recht bescheidenen Verhältnissen aufgewachsen. Die Oberamtmänner sind infolgedessen nicht selten weniger Vertreter des Königs den Bürgern gegenüber, als Anwälte ihrer Bezirksangehörigen bei der Regierung. Endlich sorgt für die Demokratisierung auch noch die Zersplitterung des Grundbesitzes, die es dahin gebracht hat, dafs die Bauern vielfach zugleich landwirtschaftliche oder industrielle Taglöhner sind. Dadurch gewinnen die Interessen und Ideen der Arbeiter in die Landgemeinden Eingang, während andererseits die Beteiligung der Arbeiter am Besitz ein Schutz gegen ihren Verfall an die Sozialdemokratie ist, die in Württemberg noch keinen Sitz im Reichstag zu erlangen vermochte. — Die herrschende liberale Praxis beruht also auf Thatsachen, welche ihre Dauer sichern. Während das Recht den Behörden fast jede Beschränkung der Vereine und Versammlungen gestattet, bestehen zugleich Verhältnisse, welche dem Gebrauch dieses Rechtes zum Besten der obern und zum Nachteil der untern Klassen entgegenstehen, und diese Verhältnisse sind so mächtig wie Rechtssätze.

Was nun in Württemberg die »Macht der Verhältnisse« durchgesetzt, fordern heute die Gegenfüfsler der früher erwähnten Politiker als eigentliches »Recht«. Unter verschiedenen Gesichtspunkten. J. Jastrow bezeichnete kürzlich das freie Vereinsrecht als notwendige Bedingung des deutschen Arbeiterschutzes. Die deutsche Arbeiterschutzgesetzgebung — schrieb er (Soziale Praxis 1895/6, 31) — ist im Begriff, sich in Kleinigkeiten zu verzetteln. Es steht zu befürchten, dafs darüber die bedeutendsten Forderungen des Arbeiterschutzes vergessen werden, und zwar diejenigen, welche allein im Stande sind, ihn dauernd lebensfähig zu erhalten: kräftige Gewerbeinspektion und freies Vereinsrecht. Was die Umwandlung der bestehenden Gewerbeinspektion betrifft, so wäre (nach Jastrow) zu verlangen: Schaffung einer Zentralinstanz für das Deutsche Reich; Ausstattung der Inspektoren mit einer Unabhängigkeit, welche Bürgschaft dafür bietet, dafs sie die Wahrheit nicht nur sehen, sondern auch auszusprechen wagen; gänzliche Befreiung von der Kesselrevision und dementsprechend Rekrutierung aus anderen Kreisen als blofs aus denen kesselrevisionsberechtigter Ingenieure; Hinzuziehung von Ärzten, von Arbeitervertretern; Ernennung weiblicher Inspektoren neben den männlichen; Ausdehnung der Inspektion nicht blofs auf Handwerk und Hausindustrie, sondern auch auf den Handel und das *Noli-me-tangere* jedes Arbeiterschutzes, auf die Landwirtschaft. Besitzen wir ein Gewerbeinspektorat, das aus sozialpolitisch gebildeten Persönlichkeiten besteht, das befugt ist, seine Berichte ohne ministerielle Zensur durch den Druck zu veröffentlichen, das pekuniär so gestellt ist, um üble Folgen der Wahrheitsliebe nicht fürchten zu müssen, das infolgedessen

auch bei allen Kreisen der Bevölkerung Ansehen geniefst: dann wird die wahrheitsgemäfse Schilderung gesundheitsschädlicher Fabriken oder unsauberer Werkstätten den Besitzer viel mehr an den Pranger stellen, als es heute der Strafrichter zu thun vermag. — Neben der Gewerbeinspektion soll, wie erwähnt, als zweites Organ des Arbeiterschutzes der Selbstschutz der Arbeiter stehen. Jastrow denkt sich Arbeiterkommissionen. Diese könnten bei besonnener Leitung und regelmäfsigem Austausch von Erfahrungen sehr viel zur Verbesserung der Verhältnisse beitragen. Aber jedes derartige Vorgehen wird durch die heutige Vereinsgesetzgebung erschwert und durch die Juristerei, welche dem Begriff des politischen Vereins, dem Verbot der Verrufserklärung, dem Groben-Unfugs-Paragraphen usw. eine weitere Ausdehnung giebt, teilweise unmöglich macht. Ja den landwirtschaftlichen Arbeitern ist in weiten Bezirken das Koalitionsrecht im wesentlichen genommen. Dem gegenüber bestehen die Unternehmerverbände ohne alle diese Hindernisse. Wenn die Arbeitervereine zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen der polizeilichen Kontrolle unterliegen, während ein Unternehmerverein zur Erhöhung der Kohlenpreise sich als Aktiengesellschaft einrichtet und vor jedem polizeilichen Eingriff gesichert ist, so ist dies eine Ungleichheit, die auf die Dauer nicht geduldet werden kann.

II. Bücher-Anzeigen.

Zur Beachtung: *Bei der Enge des verfügbaren Raumes und der Menge wichtiger Werke müssen die Anzeigen selbst so knapp wie möglich gehalten sein. Ergänzungen können dann und wann in den »Abhandlungen« oder »Kleinen Mitteilungen« Platz finden.*

Adolf Exner: Über politische Bildung. 3. Ausg. Leipzig, Duncker u. Humblot 1892. — 8°. VII u. 35 S. — Preis geh. 1 M.

Kümmerlich und zurückgeblieben ist der Geist unseres Jahrhunderts in Bezug auf politische Bildung. Das XX. Jahrhundert wird ein politiches Jahrhundert sein; wer ihm gewachsen sein will, bedarf politischer Bildung. Diese gründet sich auf die mittelst geschärften politischen Sinnes gewonnenen Erkenntnisse, besteht aber keineswegs in der Summe des Wissen sozialer Thatsachen (sei diese Summe noch so grofs), sondern in dem Ergebnis ihrer geistigen Verarbeitung. Historische Bildung ist Voraussetzung und bestes Stück der politischen. Doch erst aus freier und scharfer Beobachtung der Gegenwart gewinnt man ein gewisses, vom politisch Gebildeten zu forderndes Feingefühl, das vor falschen geschichtlichen Analogien bewahrt, deutlich unterscheiden lehrt zwischen absterbenden Resten der Vorzeit und fruchtbaren Keimen der Zukunft. Solches Feingefühl wird ergänzt durch Einsicht und Begriff für politische Notwendigkeiten und deren Gegenteil, politische Unmöglichkeiten. — Dies die m. E. bedeutsamsten Sätze des Schriftchens, das ursprüng-

lich eine Wiener Universitäts-Rektoratsrede war und deshalb wohl es unterläfst, Vorschläge für die Praxis einer allgemeinen politischen Volksbildung zu machen.

Karl Jentsch: Grundbegriffe und Grundsätze der Volkswirtschaft. Leipzig. Fr. W. Grunow 1895. — kl. 8⁰. VIII u. 466 S. — Preis geb. 2,50 M.

Ein neues Buch von K. Jentsch wird jeder, der selbst weder im Dienste einer Partei noch im Banne einer Schule steht, gern zur Hand nehmen. Ist doch der Verfasser eine von den ebenso erfreulichen wie seltenen Erscheinungen der Selbständigkeit und Ganzheit, als welche er sich denn auch wieder in seiner Volkswirtschaftslehre offenbart. — Das Buch ist in zwanzig Kapitel gegliedert, deren letztes einige Leitsätze bringt. In diesen bezeichnet Jentsch als die zunächst von unserm deutschen Volke zu erstrebenden Ideale: gesündere Verteilung der Bevölkerung über den Boden, Vermehrung der in der Urproduktion beschäftigten Bevölkerung im Verhältnis zu der industriellen, der produktiven im Verhältnis zur unproduktiven, und wofern zu beidem der heimathliche Boden nicht hinreichen sollte, Gebietserweiterrng; gesündere Vermögens- und Einkommensverteilung; gröfsere Bewegungsfreiheit der produktiv Arbeitenden, als sie der moderne Militär- und Polizeistaat gestattet — und sofern diesen Verbesserungen der bestehende Rechtszustand im Wege steht, Reform des Rechts, namentlich des Eigentumsrechtes. — Ein abemäfsig geordnetes Namens- und Sachregister, das jede Einzelheit leicht auffinden läfst, macht das ohnehin handliche Buch zum bequemen Nachschlagewerke. Für die zweite Auflage, die bei der erstaunlichen Billigkeit des Buches noch in diesem Jahre nötig werden dürfte, empfehlen wir Streichung oder Umänderung des Satzes an der Spitze des II. Kapitels (jetzt hat er die Form einer Begriffserklärung, die er aber nicht ist) und Verbesserung des störenden Druckfehlers auf S. 439 (10. Zeile, 1. Wort). — Die Ausstattung ist ebenso vorzüglich wie bei den in der Juli-Nr. angezeigten „Geschichtsphilosophischen Gedanken“.

Statistisches Jahrbuch der Schweiz; herausgeg. v. Stat. Bureau d. Eidg. Depart. d. Innern. V. Jahrg. 1895. Zürich, Orell Füfsli 1896. Gr. 8⁰. XVIII u. 408 S. — Preis geh. 8 Fr.

Unentbehrlich für denjenigen, welcher Volkskunde, Volkswirtschaft, Verwaltungs- und Unterrichtswesen der Schweiz studieren, überhaupt ein richtiges Bild von den mannigfaltigen Verhältnissen des Landes sich verschaffen will. Man sieht sich umsomehr auf die Benutzung dieser statistischen Jahrbücher angewiesen, als ein umfassendes, wissenschaftlich zuverlässiges Werk über die Schweiz in ihrem gegenwärtigen Zustande nicht vorhanden ist. Inhalt: Bodenfläche — Bevölkerung und Bevölkerungsbewegung — Landwirtschaft; Viehstand; Forstwirtschaft; Fischzucht und Jagd — Salinen — Industrie — Verkehr und Verkehrsmittel — Handel; Versicherung;

Banken; Preise — Gesundheits- und Armenwesen — Unterricht, Erziehung — Finanzwesen — Gefängniswesen — Militärwesen — Politische Statistik — Diversa. (Vgl. Kleine Mitteilungen in nächster Nr.) Das Papier ist stark, der Druck scharf, der Umschlag dagegen dünn und unhaltbar. Ein so schweres Buch sollte überhaupt nur gebunden geliefert werden; sonst fährt es, sobald man es aufgeschnitten und das erste Mal benutzt, auseinander.

Moriz Heyne: Deutsches Wörterbuch. Kleine Ausgabe. Leipzig, S. Hirzel 1896. 4°. — Vollständig in 20 Lieferungen zu 50 Pfg. Bis jetzt erschienen Lief. 1—12: A — Mensch.

Der Herr Verleger sagt, dafs der vorliegende Auszug aus Heynes Wörterbuch veranstaltet worden sei vornehmlich auf Wunsch von Lehrern und Beamten, denen das grofse Werk zu teuer und umfangreich war, und die nur haben wollten, was sich auf den jetzigen Sprachgebrauch bezieht, ohne gelehrte etymologische und sprachvergleichende Beigaben, und in kürzerer Fassung auch hinsichtlich der Belege. Also hauptsächlich ein Nachschlagebuch, welches über den Gebrauchswert der Wörter, über das, was üblich, erlaubt ist, Auskunft geben soll; ein Nothelfer in allen Fällen des Zweifels, der Unsicherheit, der Verlegenheit. Wer tiefer eindringen will in Geist und Geschichte unserer Muttersprache, bedarf gewichtigerer Hülfsmittel. Darum sollte wenigstens in der Lehrerbibliothek einer gröfseren Schule, des Kreises, in Lehrervereins-, auch in Lesegesellschaftsbibliotheken wenn nicht Grimms Wörterbuch, an dem Heyne ja auch mitarbeitet, so doch dessen gröfseres dreibändiges Werk stehen. — Der Preis des Auszuges ist so niedrig, dafs er viele Käufer finden dürfte. Denn jedes Heft zu 50 Pfg. zählt 64 Spalten, und eine Spalte enthält mindestens soviel wie eine Buchseite mittlerer Gröfse. Freilich ist das gröfsere Werk Heynes verhältnismäfsig gerade so billig, und wer irgend die Mittel dazu hat, sollte es der »Kleinen Ausgabe« vorziehen.

O. Weise: Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner 1896. - 8°. VIII u. 270 S. — Preis geb. 2,60 M.

Im Sommer 1891 stellte der Allgemeine deutsche Sprachverein eine der schönsten Preisaufgaben: er verlangte eine Schrift über unsere Muttersprache, und zwar ein Volksbuch im besten Sinne. Aus verschiedenen gewichtigen Gründen hatte das Ausschreiben nicht den gewünschten Erfolg (trotz sehr günstiger Bedingungen). Es liefen überhaupt nur zwei Arbeiten ein; die eine — eben die vorliegende — erhielt eine Ehrengabe. — Ist nun auch Weises Schrift nicht, was sie nach der Absicht des Sprachvereins sein sollte, so ist sie doch ganz, was sie sein will: ein Buch, wie es der deutsche Patriot von heute verlangt, und zugleich eine Reichsjubelfestschrift. Dafs Weise den Neigungen und Bedürfnissen sehr vieler entsprochen, beweist die rasche Folge der beiden Auflagen. Das Buch erscheint aber auch,

abgesehen von den §§ 33—74, als brauchbares Handbuch; es regt den Leser an, nicht blofs zum Streben nach tieferer Belehrung, sondern auch zu eigener Äufserung, und besonders willkommen wird manchem das reichhaltige Literaturverzeichnis sein. Aufserdem bedeuten die eingehende Inhaltsübersicht und die Wörter-, Redensarten-, und Sachverzeichnisse am Schlusse unverkennbare Vorzüge. — Übrigens mag ein guter Teil des grofsen Erfolges auf Rechnung des Verlegers kommen. Denn das Buch ist sehr hübsch ausgestattet: Papier und Druck sind tadellos, und wer fände den feinen, neuen — ich meine eigenartigen — Einband nicht anziehend?

Otto Lyon: Bismarcks Reden und Briefe, nebst einer Darstellung des Lebens und der Sprache Bismarcks. Leipzig, B. G. Teubner 1895. — 8⁰. VI u. 243 S. — Preis geb. 2 M.

Zu den hervorragendsten und rührigsten Meistern und Verbreitern wissenschaftlicher Bismarck-Kunde gehört Otto Lyon. Man darf also von vornherein überzeugt sein, dafs das vorliegende Buch sachlich zuverlässig und von Begeisterung für seinen Helden erfüllt ist. Allerdings giebt Lyon — wie man ja wohl schon aus der Seitenzahl geschlossen haben wird — nur eine Auswahl der Reden und Briefe: von jenen 11, von diesen 18. Über den Geist, in welchem das für Schule und Haus bestimmte Buch geschrieben ist, unterrichten am besten zwei Mitteilungen. In einem Huldigungsgedicht an Bismarck (veröffentl. i. d. Zeitschr. f. d. deutschen Unt. 1895, IV) sagt Lyon: „Bismarck nennen wir alles, was deutsch und ehrlich, nennen wir alles, was rein und edel, nennen wir alles, was echt und grofs". Und den Bericht über Bismarcks Leben („Reden und Briefe" S. 55) schliefst L. folgendermafsen ab: „Wenn unserm Volke von Gott das grofse Gnadengeschenk zu Teil wird, den achtzigsten Geburtstag unseres nationalen Heros feiern zu dürfen, dann wollen wir . . . ausrufen: Goldne Sonne, leihe mir die schönsten Strahlen, lege sie zum Dank vor Jovis Thron! Denn ich bin arm und stumm". — Das Buch ist mit einem guten Bilde und (auf der Einbanddecke) dem Wappen Bismarcks geziert. Ausstattung im übrigen ähnlich wie beim vorigen.

III. Kleine Mitteilungen.

Lange Zeit waren London und Liverpool die Hauptstapelplätze des Elfenbeinhandels; gegenwärtig jedoch hat Antwerpen (infolge seiner Verbindungen mit der afrikanischen Küste) Liverpool überflügelt und London beinahe erreicht. Der Kongostaat lieferte nach Antwerpen 1888 : 6400 kg, 1889 : 46 600, 1892 : 118 000, 1894 : 264 500, Januar bis Sept. 1895 : 514 500 kg (= 203 Tonnen, gegen 249 Tonnen, die auf den Londoner Markt gelangten). — Antwerpens Elfenbeinhandel begann im Jahre 1546; er lag damals in den Händen der Spanier und war während des XVI. Jahrh. bedeutend. Darnach nahm er immer mehr ab, bis er ganz aufhörte. Erst die Erschliefsung des Kongostaates setzte ihn aufs neue in lebhaften Betrieb.

Wissenschaftliche Beilage.

Nr. 3. Besorgt von *Rud. Dietrich* in Kandern. **Sept. 1896.**

I. Abhandlungen.

I.

R. M. Meyer giebt in der Deutschen Rundschau (1895/6, IX) eine Geschichte des »Kampfes um den Einzelnen«. Diese Bezeichnung kann mifsverstanden werden: der Gegenstand des geschichtlichen Berichts ist eigentlich der Kampf des Einzelnen selbst, um sich selbst, um sein Recht — die Verteidigung dieses Rechtes gegen die Gesellschaft, den »Staat«. Der Gegensatz zwischen dem Einzelnen und den ihn umfassenden Gesamtheiten — beginnt Meyer — ist naturgemäfs so alt wie die Menschheit selbst. Jedes hervorragende Individuum, ja in bestimmten Momenten jegliche Persönlichkeit mufste ihn am eigenen Leibe empfinden. Die Gestalt aber, in der uns Modernen dieser Gegensatz geläufig ist, diese spezielle Form, die uns fast selbstverständlich dünkt, ist kaum über hundert Jahre alt. Sie ist ein Erzeugnis des modernen Staatsbegriffs und seiner einschneidenden Wirkungen. Man kann es geradezu aussprechen, dafs erst der Staat Friedrichs II. dem Kampfe des Einzelnen gegen die Gesamtheit seine jetzige Form und seine heutige Schärfe gab. Als ein Wesen gleichsam von furchtbarer Strenge, von unentrinnbarer Macht stand der Staat da. Alle Prädikate Gottes gingen auf das neue Abstraktum über: allmächtig war er durch seine Zwangsmittel, allgegenwärtig durch die Beamtenfülle, allwissend durch Akten und Register. Und was das Schlimmste war: um allen Widerstand im Keime zu ersticken, beanspruchte er auch noch, allgütig zu sein. Er nahm, ganz im Sinne des damals herrschenden Rationalismus, für sich in Anspruch, dafs er das Interesse nicht nur der Gesamtheit, sondern auch jedes einzelnen Gliedes am besten, ja allein richtig beurteilen könne. In dem »durchaus ideell gemeinten und von praktischen Rücksichten freien Widerspruch« sieht Meyer den »ersten Keim« des Anarchismus von heute. Der Widerspruch ging von Herder aus: er wendete sich gegen die Person des Regenten (»Reisetagebuch«). Wilh. v. Humboldt sodann trat schon gegen den »abstrakten Staat« auf, den er nur als ein notwendiges Übel ansah. (»Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen«, 1792). Später, zu Anfang unseres Jahrhunderts, wurde man wieder persönlich, und zwar wehrte man sich nun

gegen die »Zurüster, Helfershelfer und Diener der Gewalt« (Arndt: Geist der Zeit, 1807), gegen die Beamten, »Schreiber«, Bureaukraten. Auf diese »schleuderten die Romantiker [1]) die volle Wucht moralischer Entrüstung«. Die »Schreiber« und alle andern Leute: die Alltagsmenschen, die sich vom Staate willig modeln lassen, sind Philister und als solche mit einem moralischen Makel behaftet. Nur das »Genie« (d. h. wer sich die edle Urwüchsigkeit Rousseaus erhalten hat und erhält) ist ein wahrer Mensch — und die Männer der Romantik sind alle Künstler, Helden, Originale, Genies, und sie allein sind es und beanspruchen nun auch eine besondere Moral für sich. So vollzog sich eine Wendung vom Politischen ins Ethische.

Aber Schleiermacher hatte schon 1799 erklärt: Jeder hat etwas Eigentümliches; auch der Geringe besitzt Originalität (»Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern«). Diese Lehre wurde nun auch in die Ethik eingeführt. Doch nicht sogleich. Und als es geschah, wurde sie aufs ärgste übertrieben: durch Feuerbach (1828), und noch mehr durch Max Stirner (»Der Einzige und sein Eigentum«, 1845). Da sollte denn jeder beliebige Einzelmensch »Träger der Religion, Schöpfer der Götter« sein; jeder wurde »für souverän erklärt, und nicht einmal bloſs seine Gesamtanlage, sondern jede momentane Regung, jede Laune und Stimmung als heilig und unverletzlich ausposaunt«. Das war natürlich nicht durchzusetzen, und so führte Eugen Dühring wieder die »Rangunterschiede und die Vorrechte auserlesener Individualitäten« ein. — Meyer schlieſst: »Rechnen wir ernstlich mit der Wirklichkeit, tragen wir ihr Rechnung auch auf ethischem Gebiete, so müssen wir eingestehen, daſs von allen Menschen so wenig eine Moral verlangt werden kann als etwa ein und dasselbe Kraftmaſs. Irre ich nicht, so strebt gerade die ethische Bewegung unserer Tage dahin, eine gesunde, aus den Anschauungen der Gegenwart erwachsene Moral mit derartigen Rücksichten auf die Individualität zu vereinigen«.

2.

Treffliche zeitgemäſse Worte hat vor kurzem wieder der Herausgeber der Ethischen Kultur (1896, 22) gesprochen. Diesmal knüpft er an die Sage vom verzauberten Kaiser an: Ein mächtiger Zauber liegt seit fernen Zeiten über der Gestalt des deutschen Kaisers — ein Zauber, der weniger von der glanzvollen Verkörperung menschlicher Macht und Gröſse ausging, als von der uralten Sehnsucht nach dem Bilde einer geeinigten Menschenwelt, die mitten in dem Elend des Parteihaders und

[1]) »Niemand — bemerkt Meyer — hat die Anfeindung des neueren Staatsbegriffs geistreicher und tiefsinniger durchgeführt als E. Th. A. Hoffmann, in seinem Märchen »Nuſsknacker und Mausekönig«.

der Stammeszerrissenheit allen ernsten Seelen als Lebenshoffnung leuchtete. Aber alle Hoffnungen blieben unerfüllt. Solange die friedenbringenden Mächte ihren Tron nicht im Herzen der Einzelnen errichtet hatten, solange war der Friedensfürst ohnmächtig; denn all seine Kraft stammte von Volkes Gnaden, und wo die Volkskraft in zügellosem Interessenkampfe wogte, da konnte der Fürst nicht der Führer des Ganzen, sondern nur der Knecht der Stärksten sein. So zog sich die Friedenshoffnung ins Reich des Traumes zurück. . . Der Kaiser der alten Volkssehnsucht mufs schlafen und harren, weil das Bewufstsein der sozialen Lebenseinheit noch im Schlafe liegt, dessen Traumgestalt er ist; ehe der einzelne Volksgenosse nicht innerlich über dem Parteiwesen steht, kann auch der höchste Vertrauensmann der Nation kein Träger gemeinsamen Lebens sein. Der neue Geist der Versöhnung wird uns nicht geschenkt in Gestalt eines machtvoll gebietenden Menschen — nein, dieser neue Geist mufs von uns allen in den kleinsten und gröfsten Zusammenhängen des Lebens bethätigt und gestärkt werden, bis er endlich Vertrauen schaffend zu den Höhen der Fürsten empordringt und sie von dem drückenden Zwange löst, eine hohe und begeisterte Auffassung ihrer Stellung der Rücksicht auf die wechselnde Machtverteilung der Interessengruppen unterzuordnen. Zur Zeit steht die Macht bei den Junkern und feudalen Grofsindustriellen. So lange diese Raben noch um den Berg fliegen dürfen, wird der geträumte Kaiser, der freie Vertrauensmann eines freien und einigen Volkes, wohl noch im Zauberbanne schlafen müssen. . . Das Kennzeichen der Vergangenheit ist der Glaube, dafs der verzauberte Kaiser einst erstehen werde, um das Volk zu neuem Leben zu führen; die Gegenwart erfüllt sich mit dem kraftvollen Bewufstsein, dafs die soziale Wiedergeburt das Werk eines mündigen Volkes sein wird.

3.

Adolf L'Arronge veröffentlicht in der Deutschen Dichtung (XX, 2—4) eine Reihe Aufsätze über »deutsches Theater und deutsche Schauspielkunst«; im fünften bringt der erfahrene Praktiker »Vorschläge zur Besserung unserer Theaterzustände«. Als Ursache der vorhandenen Übel bezeichnet er die Ausdehnung der Gewerbefreiheit auch aufs Theater. Seine Vorschläge zur Besserung sind: Das Aufsichtsrecht soll der Polizei entzogen und dem Kultusministerium übertragen werden. Eine Kommission von literarisch feinfühligen Männern, denen Verständnis und Interesse für die Zwecke und Bedürfnisse der Bühne zuzutrauen wäre, eine solche Kommission unter der Leitung des Ministers müfste in erster Reihe in Theaterangelegenheiten zu entscheiden haben; die Ausübung der Zensur

und die Erteilung der Konzessionen müfsten durch diese Kommission geregelt werden. Bei dem zweiten Geschäft wäre immer zweierlei zu fragen: sind die persönlichen Eigenschaften des Bewerbers solche, dafs sie für eine solide und zugleich künstlerische Führung des Theaters Bürgschaft bieten — ist die nachgesuchte Begründung des Theaters ein Bedürfnis, oder darf man dem Unternehmen wenigstens Aussicht auf Bestand zugestehen? Und zwar soll man von unten herauf, in den kleinen Städten anfangen. Man fasse verschiedene solcher kleinen Städte in eine Konzession zusammen, drei, vier oder mehr Orte, in Berücksichtigung ihrer Einwohnerzahl, übergebe diese Konzession einem Unternehmer und verpflichte ihn, in jeder Stadt einige Monate des Jahres Vorstellungen zu geben. In der Zwischenzeit dürfte kein anderes Theater dort konzessioniert werden. Man wird unter den Bewerbern sorgliche und gute Auswahl treffen können; denn es werden sich für eine solche Theaterdirektion genug tüchtige Männer finden, weil dieselbe ihnen nicht nur die Möglichkeit der Existenz sichert, sondern auch eine ziemlich sichere Aussicht auf Gewinn gibt. Die kleinen Städte werden dann nicht mehr während des ganzen Jahres in verschiedenen Theatern mit schlechten Aufführungen geplagt werden; aber sie werden dafür während einiger Monate des Jahres ein verhältnismäfsig gutes Theater haben, an dem sie sich erfreuen können. In solchen Theatern werden junge Schauspieler ein sicheres und bildendes Engagement, Regisseure eine günstige Stätte für ihre besonderen Studien finden. — Gröfsere Städte, die beanspruchen, während des ganzen Jahres ein Theater zu haben, mögen ihre Theater derart subventionieren, dafs diese den an sie zu stellenden Ansprüchen gerecht werden und auf Bestand rechnen können. Sie mögen sich dagegen die Aufsicht über ihr Stadttheater wahren. Ob und wieviele andere Theater daneben zu konzessionieren seien, wird nach den Erfahrungen der vergangenen fünfundzwanzig Jahre leicht zu ermessen sein. — Würde das Deutsche Reich aufserdem dem Beispiele Wiens folgen und in unsern grofsen Städten Theaterschulen errichten und mit ausgesuchten Lehrkräften besetzen, dann würde dadurch gewifs manchem Unfug gesteuert, und es würden Institutionen geschaffen werden, die für das Gedeihen der Schauspielkunst von den segensreichsten Folgen sein könnten.

II. Bücher.

Georg v. Gizycki: Vorlesungen über soziale Ethik. Aus seinem Nachlafs herausg. von Lily v. Gizycki. 2. Aufl. Berlin, Ferd. Dümmler 1895. — 8⁰. II u. 88 S. — 1.20 M.

Einer kurzen Einleitung folgen sieben Abschnitte. Der erste ist wesentlich Kritik, die sich erstreckt auf die Macht der Maschine,

angebliche Überproduktion, Lage der freien Arbeiter (im Vergleich zur Lage der Sklaven), Bezahlung der (körperlichen und geistigen) Arbeit, grofsen Unternehmereinkommen, Frauen- und Kinderarbeit. Die übrigen Abschnitte erörtern die Mittel zur Lösung der sozialen Frage, wobei noch zu bemerken ist, dafs die beiden letzten der sog. Frauenbewegung gewidmet sind. — Die Wohlfahrtseinrichtungen und die Beteiligung der Arbeiter am Gewinn vermögen nach des Verf. Ansicht die Lage der Arbeiter den Kapitalisten gegenüber nicht erheblich zu verbessern; dazu bedürfe es vielmehr der Lohnkämpfe (Strikes) und der Beschränkung der Arbeitszeit (auf acht Stunden). Als die allgemeinen Bedingungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts aber, als die grofsen Mittel zur Lösung der sozialen Frage erachtet Gizycki: Verstaatlichung des Grund und Bodens und sämtlicher Industrien, richtige Wertung der Arbeit (allgemeine Verpflichtung zur Arbeit), gleiche Rechte für Mann und Frau. — Selten ist so vielerlei auf so beschränktem Raume so gründlich, klar und leicht verständlich behandelt worden. Leider mufs ich darauf verzichten, dies mit Beispielen zu belegen, jene grofsen Mittel oder das Bild der Zukunft mit des Verfassers eigenen Worten zu umschreiben. Doch die ersten, grundlegenden Zeilen der Einleitung sind anzuführen; sie lauten: Der Gesichtspunkt, von welchem aus die gröfste Frage der Gegenwart, die soziale Frage, d. h. die Frage nach dem Verhältnis zwischen Kapital und Arbeit, betrachtet werden mufs, ist das Wohl der Gesamtheit, genauer ausgedrückt: das gröfstmögliche Glück aller. Und hierbei ist jeder für einen, keiner für mehr als einen zu rechnen.

Gustav Maier: Der Kampf um Arbeit. Eine Reformstudie. 2. Aufl. Berlin, Ferd. Dümmler 1896. — 8°. 58 S. — 60 Pf.

Verf. schlägt zum ausschliefslichen Zwecke der sozialen Ausgleichung eine Reichserbschaftssteuer vor. Deren Ertrag berechnet er auf 100—150 Millionen Mark. Diese Summe soll aber nicht verausgabt, sondern lediglich zu produktiven Zwecken angewendet werden. Zunächst wäre ein Reichsarbeitsamt zu schaffen. (M. weist diesem ungefähr dieselbe Aufgabe zu wie Schmölder der nach seiner Anregung mit der Post zu verbindenden Zentralstelle für den Arbeitsmarkt — vgl. unsern Umschau-Bericht im Maiheft.) Sodann würde ein Teil des sozialen Fonds für Staatsarbeiten (Verkehrsbauten, Meliorationen des Bodens) verwendet werden. Der Hauptteil aber soll landwirtschaftlichen, genossenschaftlich betriebenen Kolonien mit mannigfaltigster Ausgestaltung zugute kommen. Diese Kolonien wären in der Nähe von Industriezentren, und zwar durch die betreffenden grofsstädtischen Gemeinwesen selbst anzulegen, die Grundstücke (und Wohnungen) den Ansiedlern in Dauerpacht zu geben. Den gründenden Städten wie den Koloniegenossenschaften wären die nötigen Gelder gegen mäfsige Verzinsung aus dem sozialen Fonds vorzuschiefsen. Natürlich müfsten die landwirtschaftlichen Kolonien zugleich Wohnungs-

kolonien für die in der Stadt beschäftigten Industriearbeiter sein. — Der ganze Vorschlag ist ausführlich, anschaulich und überzeugend entwickelt.

Leo v. Buch: Über die Elemente der politischen Ökonomie. I. Teil: Intensität der Arbeit. Wert und Preis der Waren. — Leipzig, Duncker u. Humblot 1896. — 8°. II u. 240 S. = 4 M.

Die vier ersten Kapitel und das sechste, das eigentlich an fünfter Stelle stehen sollte, bilden — samt den im Anhang niedergelegten Ausführungen — wertvolle Ergänzungen zu manchen älteren Lehrbüchern der Volkswirtschaft. Ihre Gegenstände sind: Die Arbeiterfrage im allgemeinen (nicht frei von Übertreibungen; die Lage der russischen Arbeiter wird mitunter als Lage der Arbeiter überhaupt geschildert) — Allgemeines über die Arbeit des Menschen — Intensität der Arbeit (= Verhältnis der Menge der behufs Arbeitsverrichtung verausgabten Energie zur Zeitdauer der Verausgabung derselben) im Hinblick auf die Verhältnisse, welche die Arbeit und die Existenz des Arbeiters beeinflussen — Der normale Arbeitstag — Faktisches Belegmaterial bezüglich des achtstündigen Arbeitstages. — Das VII. Kapitel bearbeitet die Hypothese der Limitarintensität der Arbeit (optimum) und ist mit einer graph. Darstellung ausgestattet. Unter dieser Limitarintensität versteht Buch die Arbeitsleistung eines Arbeiters, der das Produkt seiner Arbeit voll und ganz geniefst und nicht über 8 Std. täglich arbeitet (Bedingungen, deren erste B. selbst als unerreichbares Ideal erkennt). Er benutzt nun das angenommene Optimum, um einerseits die relative Gröfse der Arbeitsintensität bei verschiedener Dauer des Arbeitstages und bei mannigfaltigen Gröfsen der den Arbeitern zufallenden Wertanteile (Löhne) theoretisch zu berechnen (und seine Berechnung erweist sich als thatsächlich richtig), andererseits zu beweisen, dafs je kürzer die Arbeitszeit und je gröfser der Anteil (des Arbeiters) an den erzeugten Werten, desto höher die Arbeitsintensität ist. — Die drei übrigen Kapitel (V, VIII, IX) erörtern: Irrige Ansichten über die den Kapitalistengewinn bestimmenden Momente — Wert der Waren — Schätzungswert der Waren; Geld und Warenpreis. Sie enthalten manch treffende Urteile und scharfsinnige Ausführungen; aber alle drei Kapitel, wenigstens die beiden letzten bedürfen einer gründlichen — freilich mühsamen — Umarbeitung. In ihrer gegenwärtigen Fassung genügen sie nicht: dieselben Worte werden in verschiedenem Sinne gebraucht, für dieselben Sachen nicht immer die gleichen begrifflichen Erklärungen gebracht, wodurch Widersprüche späterer gegen frühere Sätze entstehen, oder der Leser doch einen Eindruck dieser Art empfängt. Auch ist die Darstellung mit anderen Mängeln, z. B. störenden Wiederholungen belastet. — Zwar seine Hauptbegriffe würde B. in einer Umarbeitung wohl nicht ändern. Mindestens einer von diesen — »Wert« — dürfte sich aber als unhaltbar erweisen: er verstöfst allzusehr gegen den berechtigten Sprachgebrauch und die eingewurzelte Vorstellung.

Wer wird die Behauptung, die menschliche Arbeitskraft besitze keinen Wert (S. 73), nicht ungeheuerlich finden! Werte sollen nämlich nur (nach L. v. Buch, wie nach K. Marx) Produkte menschlicher Arbeit sein; oder: eine Sache (Ware) soll nur Wert haben, soweit menschliche Arbeit in ihr »vergegenständlicht« ist. Übrigens, da ich einmal auf Buchs Begriff des Wertes schlechthin eingegangen, mufs ich noch hinzufügen: unter »Schätzungswert« (besser wohl: Erwerbs- oder Kaufwert) versteht B. »den Inbegriff eines Quantums Arbeit, welches erforderlich ist, um eine Ware von bestimmtem Werte sich eigentümlich zu erwerben«. Und »der in Geld (Gold) ausgedrückte Schätzungswert einer Ware« ist ihr Preis.

Theodor Matthias: Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Leipzig, R. Richter 1892. — 8°. VIII u. 465 S. — 5,50 M.

Der Untertitel verrät Zweck und Inhalt des Buches, das sich damit anderen verdienstlichen Unternehmungen ähnlicher Art an die Seite stellt. Eine eingehende Inhaltsübersicht oder ein abc-mäfsig geordnetes, möglich reichhaltiges Wörter- und Redensartenverzeichnis sind bei einem solchen Buche unentbehrlich. Das vorliegende besitzt beides. — Natürlich kann man mit M. — ebenso wie mit Andresen, Wustmann — im einzelnen rechten. Manches in der überreichen Fülle dürfte auch fehlen. Z. B. wäre es nicht nötig, in den verborgensten Winkeln zu kehren, einzugehen auf entbehrliche, von der Mehrzahl thatsächlich niemals gebrauchte Ausdrücke oder Redewendungen und auf lächerliche Titulaturen, die ja doch nach und nach (vielleicht auch schnell auf einmal) verschwinden müssen. Dagegen wünsche ich dem wichtigen Schlufsabschnitt gröfsere Ausdehnung, handelt er doch »von der Sauberkeit, Einfachheit und Wahrheit der Darstellung«. Den Inhalt dieses Abschnitts bezeichnet M. folgendermafsen: Fremde, besonders französische Wendungen. Flüchtigkeitsfehler und Hauptgebiete ihrer Verbreitung. Wiederholungen und Überfülle im Ausdruck. Unlogische Gleichsetzung ungleichartiger Dinge. Beziehung eines Fürworts auf andere als selbständige Hauptwörter. Breite, Rückhältigkeit und Übertreibung in der heutigen Ausdrucksweise. Drei Hauptschäden des heutigen Sprach- und Bilderschatzes. Modewörter. Aus einander widerstrebenden Teilen zusammengesetzte Redewendungen. Unnatur im Einzelbilde, im ausgeführten Vergleich und in der Vermengung der Stilarten. Hoffnung auf Besserung. — In den beiden Hauptstücken (»Das Wort als vereinzelter Satzteil« — »im Gefüge des Satzes«) ist, scheint mir, auf Kosten der Übersichtlichkeit etwas zuviel Papier gespart worden.

III. Kleine Mitteilungen.

Von den 3185 schweizerischen Gemeinden liegen 1291 weniger hoch als 500 m, 1575 500—999 m, 269 1000—1499 m, 50 1500 m

und noch höher. Von den letztgenannten 50 Gemeinden gehören zu Graubünden 35, Wallis 13, Uri und Tessin je 1. Die höchste aller schweizerischen Gemeinden ist Avers (im Hinterrheingebiet, südl. von Andeer, 1949 m), die höchstgelegene unter den Städten mit mehr als 10000 Einw. Chaux-de-Fonds (im Neuenburger Jura, 992 m). Die fünf tiefstgelegenen Gemeinden finden sich am Langensee (Tessin, 202–209 m); diesseits der Alpen hat Kleinhüningen bei Basel die geringste Bodenhöhe: 252 m. Scheidet man die Bevölkerung nach der Höhenlage ihres Wohnsitzes, so ergeben sich folgende Zahlen: weniger als 500 m hoch wohnen 1428600, 500—999 m 1333600, 1000 m und höher 155500. Von den Graubündnern hausen mehr als die Hälfte, von den Wallisern mehr als ein Drittel höher als 1000 m über Meer. (Stat. Jahrb. d. Schweiz 1895.)

Weifs und wieder weifs, eine zugefrorene Ebene, unbelebt, unmalerisch, darüber ewig grauer Himmel. So stellt man sich den hohen Norden jenseits des Polarkreises vor. Diese Vorstellung ist irrig . . . Das Land sei nie schneefrei, sagt man. Aber wenn der Sommer nur etwas über Null sich erhebt, so gibt es keine Schneedecke, auch nicht auf 1500 m hohen Bergen (blofs in der Firnregion der Gletscher). Im Juni findet man ausgedehnte Weiden, mit Herden von Rentieren und Moschusochsen. Dürftige Einöden wechseln mit anmutigen, farbenprächtigen Fluren; besitzt doch Grönland nicht weniger als 300 Blütenpflanzen. Sobald die Sonne nicht mehr untergeht, tritt die Schneeschmelze ein, und zwar plötzlich. Die Ebenen verwandeln sich in Moore, welche durch den schon in geringer Tiefe gefrorenen Boden nicht abzusickern vermögen. Darüber lagert eine heifse, schwingende Luft, in welcher abends Moskitos schwärmen. Bäche und Flüfse überschwemmen das tiefere Land und befreien die Berge von den winterlichen Niederschlägen. Die Abhänge im Innern der Fjorde sind mit Alpenpflanzen bewachsen, die, so klein sie auch sind, jene bis tief in den Herbst hinein mit einem grünlichen Überzug versehen. Insbesondere ist in Ostgrönland das König-Wilhelms-Land von grofser Schönheit; sein ungeheurer Kaiser-Franz-Josefs-Fjord übertrifft Norwegen an Gröfse: unzählige Eisberge in ultramarinblauem Meere; grünliches Land zur Seite; darüber Felswände von 2000 und dahinter Berge von 4000 m — wohl eines der grofsartigsten Bilder der Erde. (Aus einem Vortrage J. v. Payers i. d. Berliner geogr. Gesellsch. — Vgl. Ztschr. f. Schulgeogr. 1895/6, VII.)

Eine willkommene Hilfe zur Deutung der Schillerschen Verse: Weh denen, die dem Ewigblinden . . . bietet eine Stelle in Wielands „Gesprächen unter vier Augen“. Sie ist zuerst 1799 gedruckt worden und lautet: „Bedenke, dafs gegen einen, der zur Beförderung wahrer Aufklärung thätig ist, Hundert sind, die ihr aus allen Kräften entgegenarbeiten, und Zehntausend, die seine Dienste weder begehren noch vermissen. Auch bitte ich nicht zu vergessen, dafs man unter zehn Aufklärern wenigstens die Hälfte rechnen mufs, die ihre Pechfackel so ungeschickt und unvorsichtig handhaben, als ob es ihnen weniger darum zu thun sei, uns zu leuchten, als uns die Häuser über dem Kopfe anzuzünden“. Es ist möglich, dafs Schiller diese Stelle gelesen und jene Verse danach gedichtet, obwohl er am Lied von der Glocke schon seit 1797 gearbeitet (in Druck gab er es am 30. Sept. 1799). (Zeitschr. f. d. deutschen Unt. 1896, III.)

Wissenschaftliche Beilage.

Nr. 4. Besorgt von *Rud. Dietrich* in Kandern. **Okt. 1896.**

I. Abhandlungen.

I.

Unter den bedeutsamen und erfreulichen Erscheinungen der Gegenwart gebührt der ethischen Bewegung der Preis. Allerdings nur in der Voraussetzung, dafs sie sich aufs eifrigste bemüht zu werden, was sie noch nicht ist: eine grofse Volksbewegung. Sonst hat sie ihren Beruf verfehlt. Welches aber wären die Mittel zur Volkstümlichkeit? Gewifs nicht Akademien, internationale Kongresse, Sekretariate u. dgl., sondern ganz schlichte Veranstaltungen in der Tiefe, im engen Kreise: vor allem lebendige Lehre ehrwürdiger Männer. Man denke sich einen berufenen Lehrer, Leiter, Wächter, Mahner, Warner in jeder Gemeinde — welche Aussicht! Wo wirkt ein Mann dieser Art schon? Wohl an verschwindend wenig Orten. Und gänzlich missen wir seinen Stellvertreter, Ersatz: ein Volks- oder Hausbuch.

Doch Vorarbeiten, sozusagen Handhaben zu einem ethischen Volksbuch besitzen wir bereits. Ich meine gewisse Bücher oder Büchlein, die nicht nur überhaupt sehr billig, sondern auch gleich gebunden, und zwar hübsch gebunden zu beziehen sind. Allein mit solchen ist der wenig Bücher kaufenden grofsen Mehrzahl des Volkes recht gedient. Schriften dieser Art nun liefert bekanntlich Philipp Reclam in Leipzig, und es wäre — nebenbei bemerkt — ein nützliches Unternehmen, alle diejenigen Bändchen seiner »Universalbibliothek«, welche zu Lehrbüchern (im guten Sinne) vorzüglich sich eignen, zusammenzustellen und übersichtlich zu besprechen, um dadurch ihre Verbreitung zu fördern. An dieser Stelle jedoch beschränke ich mich auf etliche Hülfsmittel der Rechtschaffenheitslehre. Die ausgewählten Bändchen sind: Epiktets Handbüchlein der Moral, Marc Aurels Selbstbetrachtungen und zwei Schriften von Samuel Smiles: Der Charakter und Selbsthilfe.[1])

Nicht dafs ich meinte, diese Schriften den Lesern der »Neuen Bahnen« erst vorstellen zu müssen. Ich möchte sie nur für den angegebenen Zweck empfehlen, zu ihrer Verwertung anregen: sie

[1]) Alle vier liegen in den neuen Einbänden vor, welche, obwohl oder weil sie einfacher sind als die früheren, diese an Gefälligkeit um vieles übertreffen. — Das erste (80 Seiten) kostet geb. 60, das zweite (183 S.) 80, das dritte (384 S.) und vierte (328 S.) je 100 Pfg.

werden bei weitem noch nicht so fleifsig benutzt, als sie es verdienen. Das ist aber auch erklärlich: die Erziehung zur Rechtschaffenheit (man erfülle den Begriff mit seinem ganzen Inhalt) gilt weder im Hause noch in der Schule als Hauptgeschäft. Dafs jene dieses werde, erstrebt eben die ethische Bewegung. Und wer möchte solche Bestrebungen nicht unterstützen, die vorhandenen, ebenso guten wie wohlfeilen Hülfsmittel unbeachtet lassen!

Der Volksfreund wird also, z. B., den Erwerb der beiden Bücher von Smiles jedermann anraten — es dabei aber nicht bewenden lassen. Er wird die Bücher mit jungen Leuten durcharbeiten, sie sozusagen neu entstehen lassen, ganz so, wie sie wirklich entstanden sind, nach dem Berichte, den Smiles selbst im Vorwort zur ersten Ausgabe der Selbsthilfe gibt. Dabei findet sich Gelegenheit, den englischen Mustern deutsche an die Seite zu stellen, oder jene durch diese zu ersetzen, was besonders bei Durcharbeitung des eben genannten Buches zu wünschen wäre. Eine deutsche Nachbildung dieser Schrift wäre überhaupt ein verdienstliches, und gewifs nicht schwieriges Werk.

Das Eigenartige, zugleich das Packende bei Smiles ist seine Veranschaulichungskunst; er will belehren, aber vorzugsweise durch zahlreiche, glücklich gewählte Beispiele. Dagegen fehlt es an solchen fast ganz in Epiktets Handbüchlein und Marc Aurels Selbstbetrachtungen. Doch Lehrbücher oder Leitfäden im gewöhnlichen Sinne sind diese Schriften auch nicht, sondern — der Hauptsache nach — Sammlungen kurzer Regeln und mehr oder weniger ausgeführter Betrachtungen, allerdings mit durchaus lehrhaftem Zweck. Und sie haben zunächst geschichtlichen Wert: sie führen in die Philosophie der jüngeren Stoiker ein und zeigen zugleich, dafs dieser Philosophie die Besten eines einst grofsen, aber — z. Z. Epiktets und M. Aurels — weit herabgekommenen, dem Untergange verfallenen Volkes ergeben waren. Das allein schon lockt zur Vertiefung in die beiden Bändchen. Es ist ja aber von vornherein zu erwarten, dafs solche Vertiefung einen zweiten, bedeutenderen Gewinn erzielt: eine Ausbeute für den eigenen Bedarf. Und in der That eine reiche Ausbeute! Nur können oder dürfen wir nicht die ganze stoische Lebensweisheit aufnehmen und befolgen: nicht die Übertreibung im Entsagen, Dulden; die allzu grofse Milde in der Beurteilung des Verbrechers; das Zurückziehen auf sich selbst bis zu bedenklicher Selbstgenügsamkeit, ja Selbstsucht; die Geringschätzung des Lebens, der Lebensdauer; die Ansicht vom Leben und Tod überhaupt, von dem Verhältnis zwischen Körper und Geist, zwischen Sache, Thatsache und Vorstellung oder Einbildung. Was dagegen für uns noch gilt — und nicht nur für uns, für alle Zeiten — das sind die eindringlichen Ermahnungen zur Enthaltsamkeit, Selbsüberwindung, Unterdrückung

der Leidenschaften, zu naturgemäfsem Leben; die strenge Sachlichkeit, Genauigkeit im Urteilen; die wachsamste Sorge für Wahrung der Menschenwürde, der Rechtschaffenheit unter allen Umständen; der Verzicht auf das Grübeln nach Anfang und Ende der Welt; die stete Bereitschaft zum Sterben. Daneben viele andere Sittengebote in knappen Sätzen. Mögen die Volkserzieher der Verbreitung dieser Lehren sich annehmen. Besonders die Lehrer an Fortbildungsschulen sind dazu berufen: haben sie doch die Pflicht, die Jünglinge zum Erwerbe billiger und guter Schriften aufzumuntern. Und dafs die hier besprochenen vier Bändchen [1]) in erster Linie zu empfehlen wären, braucht kaum noch betont zu werden.

2.

Der Behauptung der sozialdemokratischen Partei, dafs nur der Arbeiter an der sozialen Reform interessirt sei, stellt Franz Oppenheimer (Neue deutsche Rundschau 1896, VIII [2]) die andere entgegen: dafs auch die »oberen Klassen« der Bevölkerung kein wichtigeres Interesse haben können, als dieselbe Reform. Unter »sozialer Reform« versteht er die Durchführung des Sozialismus, und unter Sozialismus das Ideal einer Wirtschaftsordnung, in welcher die heute bestehende, sog. Ausbeutung der Arbeit verschwunden sein wird. Dieser Sozialismus hat — betont O. — mit dem Kommunismus nichts zu schaffen: der erste ist ein Ziel, der zweite wohl vermeintlich, nicht aber wirklich ein Mittel zu diesem Ziele. Oppenheimer verfolgt nun in dem vorliegenden Aufsatze nicht die Absicht, den Weg zu dem von ihm gewünschten Sozialismus zu weisen. Dagegen will er darlegen, dafs die Schädigungen, welche unsere oberen Klassen durch die geltende, sog. kapitalistische Ordnung

[1]) Für einen Neudruck von M. Aurels Selbstbetrachtungen wünschen wir ein Inhaltsverzeichnis. Durch Beigabe eines solchen würde der Wert, die Benutzbarkeit des Büchleins ganz bedeutend erhöht. Und zwar könnte man sich nicht damit begnügen, einfach von jedem der 12 Bücher anzugeben, was sie enthalten. Denn diese Scheidung ist eine fast rein äufserliche: was der Verf. zu einer bestimmten Zeit niedergeschrieben, bildet ein »Buch«; 12 begrifflich geschlossene Einheiten abzuhandeln, war nicht der Zweck der Selbstbetrachtungen. Daher denn in jedem Buch ein Vielerlei, und im ganzen viele Wiederholungen. In Anbetracht dessen wäre entweder ein von der Zahl und Reihenfolge der »Bücher« ganz unabhängiges sachliches, oder ein nach der Buchstabenfolge geordnetes Stichwortverzeichnis aufzustellen; als Verweis-Mittel würden die Buch- und Paragraphenziffern dienen.

[2]) Herausgeber: Oskar Bie, Verleger: S. Fischer-Berlin. Preis viertelj. (3 Hefte) 4.50 M. — Das VIII. Heft enthält u. a. noch: Rich. Wagner und Friedr. Nietzsche, v. Karl Heckel — Detlev v. Liliencron, v. Hans Pauli — Christentum und Frauenbefreiung, v. Irma v. Troll — Internationale Zeitschriftenrundschau.

erleiden, nicht allein ihren Körper und ihre Seele, sondern auch ihren Geldbeutel betreffen. Die letzte Behauptung sucht er durch einen Hinweis auf die Produktionsverhältnisse zu rechtfertigen. Es gibt — so führt er aus — zwei Grenzen, welche der Ausdehnung der Produktion gesteckt sind: eine natürliche und eine künstliche. Die natürliche Grenze ist erreicht, wenn ein Volk alle Kräfte, welche der Produktion dienen können, voll angespannt hat. Das ist aber im Zeitalter der Maschinen unmöglich geworden. Dagegen hat unsere Produktion die künstliche Grenze erreicht, d. h. sie liefert mehr als verbraucht (gekauft) werden kann. Man nennt das gewöhnlich Überproduktion. Aber was als solche erscheint, ist thatsächlich (erzwungene) Unterkonsumption auf Seite der »Arbeiter« wegen ungenügender Bezahlung. Die Folgen sind Bankerotte der Unternehmer, Krisen. Da nun solche wie eben auch die vermeintliche Überproduktion in der »ausbeutungsfreien« Wirtschaftsordnung unmöglich sind, wäre für die grofse Masse der Unternehmer die Einführung des Sozialismus ein Segen.

Nachdem sodann O. die unsern obern Klassen eigentümlichen körperlichen, seelischen, sittlichen Krankheiten als Folgen der kapitalistischen Wirtschaftsordnung hingestellt, schliefst er: Wir glauben nicht, dafs mit der Durchführung der sozialen Reform etwa alles Unglück aus der Welt verschwinden würde. Es bleibt immer noch dem Leibe des Menschen Krankheit und Tod und seiner Seele Neid, Hafs, Leidenschaft und Liebe genug, um die nötige Bitternis in den Becher des Lebens zu schütten. Aber wir glauben, dafs die Menschheit an diesen unseligen Gaben Pandoras gerade genug zu schleppen hat, und dafs es unnötig ist, ihre Lasten durch rein menschliche Thorheit noch zu verhundertfachen. Was heute nicht nur der Arbeiterstand, sondern auch die scheinbar begünstigten Stände an Leid und Sorge zu tragen haben, das geht über Menschenkräfte hinaus; das beweist die frühe Sterblichkeit, die Überfüllung der Irrenhäuser und die dauernde Zunahme der Selbstmorde. Nur ein Trost bleibt uns in solchem Jammer. Wir wissen, dafs alle diese Schmerzen nichts sind als die Geburtswehen einer neuen, besseren Zeit. Sie wird geboren werden, mit und gegen den Willen der Besitzenden. Die Neapolitaner schlugen zur Zeit der Cholera die Ärzte tot, welche ihnen helfen wollten. Nichts anderes ist der Hafs der Bourgeoisie gegen den Sozialismus. Er beruht auf derselben tiefen Unwissenheit und demselben verrückten Aberglauben. Man mufs das ertragen. Wenn dieselbe Reform, der sie heute so verzweifelt widerstehen, durchgeführt sein wird, wie werden da die Philister vom Jahre 2000 über die Philister vom Jahre 1900 die Achseln zucken! Es geht nichts über den gesunden Menschenverstand.

II. Bücher.

Wilh. Roscher: Politik. Geschichtl. Naturlehre der Monarchie, Aristokratie und Demokratie. 2. Aufl. — Stuttgart, J. G. Cotta 1893. 8°. VIII u. 722 S. — 10 M.

Zunächst mögen mit zwei Worten die Gesichtspunkte angedeutet sein, von welchen aus der 1894 verstorbene Verfasser der ›Politik‹ schrieb: er sah in der menschlichen Kulturentwickelung ein grofses untrennbares Ganze; die wirtschaftliche, rechtliche, intellektuelle, sittliche, religiöse Entwicklung waren für ihn nur einzelne Wellen in dem grofsen Strome der Völkergeschichte. Und wenn es galt, Menschen zu beurteilen — Männer der Geschichte oder der Gegenwart — so verfuhr er nach dem Grundsatze: Nur sittliche Gröfse ist wahre Gröfse. Hinsichtlich der praktischen Politik ging (wie er sich in der Vorrede zu seinem Buche ausdrückt) sein ›höchster wissenschaftlicher Wunsch für unsere partei-zerrissene Zeit dahin, es möchten die wahrheits- und vaterlandsliebenden Männer aller Parteien die Irrtümer und Sünden ihrer eigenen Partei und das Wahre und Gute, das sich bei den andern Parteien findet, klarer einsehen, und nach dieser Einsicht versöhnlicher handeln lernen‹. Unter der Politik als Wissenschaft versteht R. ›die geschichtliche Naturlehre des Staates im aristotelischen Sinne‹. Demgemäfs sucht er für alles Thatsächliche, Gewordene in der Geschichte, der Entwicklung die Erklärung (auch Rechtfertigung) — sucht er nachzuweisen, dafs es so werden mufste, oder doch nicht auf unnatürlichem Wege so geworden, wie es ist. Da er selbst Monarchist ist — er bekennt, dafs er die Monarchie für die beste Staatsform hält — widmet er den monarchischen Verhältnissen mehr Sorgfalt als den demokratischen. Übrigens scheint es fast, als ob er mit Vorliebe ausgeartete Demokratien vorführe; ja er nennt sogar anarchistische Zustände demokratisch (S. 379). — Die Ausdrucksweise ist nicht immer ganz klar und fliefsend. R. liebt abgerissene Sätze und verwendet sie auch dort, wo sie der Darstellung nicht zuträglich sind. — Doch solche Mängel im einzelnen können den hohen Wert des Ganzen nicht erheblich mindern. Die ›Politik‹ bleibt ein Lehrbuch ohnegleichen. Was R. selbst von einem seiner andern Bücher sagt, gilt auch für die Politik: sie will ›nicht nach der Art eines Wegweisers, sondern nach der Art einer Landkarte‹ die Fragen des Lesers beantworten. Dieser Vergleich pafst sehr gut: das Buch birgt die sauber geordnete Fülle einer unerschöpflichen Gelehrsamkeit. Die folgende Übersicht ermöglicht wenigstens eine ungefähre Vorstellung des reichen Inhalts. I. Monarchie: Entstehung — Prinzip (Einheit) — Schlufsbetrachtungen — Urkönigtum. — II. Aristokratie: Ritter — Priester — Verbindung zwischen Rittern und Priestern — Städte — Prinzip (Ausschliefsung) — nächste praktische Folgerungen aus dem Prinzip der Ausschliefsung — sekundäre Eigentümlichkeiten der Aristokratie. — III. Absolute Monarchie: Entstehung — Hauptanstalten (Unteilbarkeit, Herrscherhaus, Hofstaat, Heer, Volkswirtschaft und Finanz,

Beamte, Premierminister) — Hauptarten (konfessionell, höfisch, aufgeklärt — England — Analogien aus dem Altertum). — IV. Demokratie: Einleitung — Prinzip (Gleichheit) — Ausdehnung des Vollbürgerrechts — Einteilung des Volkes — Unmittelbarkeit der Volksherrschaft — demokratische Beamte — Verfall der Demokratie und Mittel dagegen — Athen — Rom — Zunftdemokratie — Schweiz — Nordamerika — französische Revolution. — V. Plutokratie und Proletariat: Verfall des Mittelstandes — plutokratisch-proletarische Spaltung in Rom; bei anderen Völkern — Sozialismus und Kommunismus — Vorbeugung und Heilmittel gegen die plut.-prol. Volkskrankheit. — VI. Cäsarismus: Eigentümlichkeiten im allgemeinen — römische Vorläufer — Cäsar — spätere Cäsaren — Militärtyrannis der Hellenen — Anläufe zur Militärtyrannis in Carthago — Cäsarismus im neuern Italien — Cromwell — Napoleon. — — Papier und Druck sind, wie bei einem Werke aus dem Cottaschen Verlage nicht anders zu erwarten, vorzüglich.

Albert Schäffle: Cotta. (18. Bd. der Biographien-Sammlung »Geisteshelden«, hgg. v. Anton Bettelheim.) — Berlin, E. Hofmann u. Co. 1895. — 8°. IV u. 199 S. — Preis in Subskr. auf 6 Bde. 2 M., im einzelnen 2,40 M.

Die grofse Mehrzahl kennt Joh. Friedr. Cotta nur als Verleger Schillers und Goethes, als den grofsen Buchhändler. Er war aber weit mehr als das, vermöge seiner ungewöhnlich hohen und vielseitigen Bildung und Thatkraft und seines Edelsinns. Im besondern, meint Schäffle, ist es zweifelhaft, ob er als Staatsmann nicht vielleicht noch gröfser war denn als Geschäftsmann. Diesen Mann zuerst nach dem ganzen Umfang seiner bedeutenden Persönlichkeit gewürdigt zu haben, ist nun Schäffles Verdienst. Die gemeinverständlich geschriebene Darstellung (der Hauptsache nach schon im Jahrgang 1887 der Allg. Zeitung veröffentlicht) zerfällt in 8 Abschnitte. Im I. wird eine Übersicht über den Lebensgang Cottas gegeben; im II., III. und VII. werden der Buchhändler, im besonderen der »Verleger und Freund der grofsen Dichter« und der »Schöpfer der Allg. Zeitung«, im IV., V., VI., VIII. der Politiker und Volkswirtschafter (im VIII. Cottas Beziehungen zu Adolphe Thiers) geschildert. — Im Übrigen darf ich mich darauf beschränken, etliche Einzelheiten, die den Mann besonders scharf kennzeichnen, hervorzuheben. Der Verleger Cotta war — betont Schäffle — nach der Gröfse des Blickes, nach Gemüt und Charakter seinen Autoren entweder ebenbürtig, oder stand doch nicht so weit selbst hinter den Ersten und Besten und Gröfsten seiner Zeit zurück; er hatte ihnen gegenüber gar nichts von einem Famulus. So wies er z. B. (1828) eine verletzende Zumutung Goethes in einer Form zurück, die Sch. ein wahres Monument für Cottas Charaktergröfse nennt. Und mit demselben Mannesstolze begegnete er Königen; in der Verteidigung seiner Allg. Zeitung und im Kampfe um die Verfassung Würtembergs. Das Zustandekommen dieser noch heute gül-

tigen liberalen Verfassung (von 1819) ist wesentlich ihm mit, vielleicht ihm zumeist zu danken. Schon vorher hatte Cotta seine politische oder sozialpolitische Gesinnung dadurch bekannt, dafs er als »der erste Herrschaftsbesitzer des Königreichs Würtemberg auf seinen Besitzungen die Leibeigenschaft aufhob«. Aber Cottas politische Thätigkeit beschränkte sich nicht auf sein engeres Vaterland; er ward auch zur Mitwirkung in der grofsen Politik berufen: an der Gründung des Zollvereins, einem der glücklichsten und folgenreichsten Ereignisse der deutschen Geschichte, hatte er den hervorragendsten Anteil. Er hatte eben, bemerkt Schäffle, das Zeug für Politik, für Politik grofsen Stiles, für Politik und Kultur jeden Inhalts, für Fortschritt und Freiheit im guten älteren Sinne. Diese hohe politische Begabung drängte ihn denn auch zur Gründung einer grofsen politischen — der »Allgemeinen« — Zeitung: eines europäisch-deutschen Blattes, welches in der Weise der grofsen englischen und französischen Zeitungen über die Zeitgeschichte mit Vollständigkeit, Unparteilichkeit und Wahrheit in reiner Sprache und mit etwas britischer Freimütigkeit tingirt Bericht erstatten sollte. Und nun nur noch Schäffles Schlufsurteil über J. Fr. Cotta: Er ist überall derselbe — weitblickend, geistig, frei, charaktervoll, gemäfsigt; ein Mann, der auf allen Gebieten, die er anfafst, den Besten seiner Zeit genug thut. Wenn sein Verdienst weit weniger bekannt ist, als es zu sein verdient, so ist dies die Folge davon, dafs er, der Eitelkeit und aller Ruhmsucht fremd, nur auf die Sache sah. — Das Äufsere des mit einem Bildnis Cottas versehenen Buches macht einen sehr vorteilhaften Eindruck.

III. Kleine Mitteilungen.

Ein Auszug aus dem in der August-Nr. empfohlenen grofsen Wörterbuch von Heyne. Ich wähle die Geschichte des Begriffes Glück, und zwar den ersten Abschnitt, der in der kleinen Ausgabe (ihrem Zwecke entsprechend) fehlt. Das Wort erscheint erst im Mhd. (als gelücke, glücke, auch blofs lücke), ist aber gewifs viel älter. Der Form nach kollektiv zu einem Neutr. luc, Gen. luckes (welches zu dem Verbum: goth. lûkan, altengl. lûcan, ahd. liohhan und lûhhan mit der Bedeutung flechten, knüpfen, verknüpfen gehört, und als luck = Verschlufs, Deckel noch im Bairischen lebt), hat sich glück jedenfalls zu einem relig. Begr. entfaltet, indem es Schicksalsknüpfung und Gewebe des Geschicks seitens der göttl. Mächte bezeichnete. Es ist darum von den christl. Missionären zurückgedrängt worden und im Gebrauche erst wieder hervorgetreten, als der heidnische Sinn des Wortes gänzlich [?] verschwunden war. Nun erhielt es auch den weiten Sinn der vom Geschick zugewiesenen Lebensstellung (z. B. werden Ankömmlinge gefragt, was »ir glucke wêre«; sie antworten: »Wir sind erzte und sint kristen«) und des Geschickes überhaupt. Mit diesem Sinne ging das Wort ins Nhd. über. In einer »Vorrede auf die Bücher Salomonis« wird betont, dafs die planenden und hoffenden Menschen doch zuletzt immer merken müssen: »das ein ander sei, der das redlin treibt; das haben denn ettliche gott, ettliche glück genennet«.)

In dem S. 27 erwähnten Aufsatz (der Neuen deutschen Rundschau) von Hans Pauli findet sich die beachtenswerte Bemerkung über Schiller: Schiller geniefst heutzutage, wie kaum ein zweiter grofser Toter, starkes Mifstrauen der neumodisch freien Leute. Kein Wunder, da sich die Knaben und die Jünglinge an ihm den Magen verderben, an einem Dichter, der so durchaus nur ein Dichter für Männer ist. Schiller ist einer der edelen, herrlichen Männer, die sich selber gebaut, sich selber geschaffen. Moraltrompeter? — ach nein, das Wort hat nur bei dogmatischer Betrachtung von Schillers Resultaten einen gewissen Sinn, nicht vor seiner Persönlichkeit. Schiller, der Dramatiker, war auch ein dramatischer Mensch.

Bei S. Hirzel in Leipzig erscheint z. Z. eine zweite Ausgabe der Gesammelten Werke von Gust. Freytag. Sie enthält alles, was der Dichter selbst für den Druck bestimmt hat — Unfertiges und Mifslungenes, sagt er in seinem Testament, gehört nicht auf den Markt — und umfafst 22 Bände, nämlich: I. Erinnerungen aus meinem Leben (mit einem guten Bildnis des Dichters aus seinen letzten Jahren). Gedichte. — II. III. Dramen. — IV. V. Soll und Haben. — VI. VII. Die verlorene Handschrift. — VIII.—XIII. Die Ahnen. — XIV. Die Technik des Dramas. — XV. XVI. Politische Aufsätze. Aufsätze zur Geschichte, Litteratur und Kunst. — XVII.—XXI. Bilder aus der deutschen Vergangenheit. — XXII. Karl Mathy. — Es erscheinen monatlich 3, im ganzen 75 Lieferungen zu 1 Mark.

Die Ende August und Anfangs September d. J. in Zürich gehaltenen ethisch-sozialwissenschaftlichen Vorträge werden unter dem Titel „Züricher Reden“ von A. Siebert in Bern verlegt. Noch vor Schlufs der Vorträge ist die I. Lieferung erschienen: ein sauberes Heft, dessen Preis, 15 Cts., erstaunlich billig erscheint. Wir werden, wenn möglich, auf die Sammlung zurückkommen.

Bisher suchte man die Erklärung für das Vorhandensein von Pfahlbauten auf dem Wasser lediglich in der gröfseren Sicherheit vor Feinden und Tieren. Eine ganz andere Erklärung hat jüngst ein Baseler Naturforscher, Fritz Sarasin, von einer Reise quer durch die südöstliche Landzunge von Celebes mit heimgebracht. Er hat nämlich dort den Makanna-See (400 m über Meer, etwa so grofs wie der Thuner-See) und auf diesem ein durch Brücken mit dem Lande verbundenes Pfahlbaudorf entdeckt. Der Reisende suchte nun zu erfahren, was die Leute zur Errichtung von Pfahlbauten bewogen. Und überall erhielt er die Antwort: weil Schmutz und Abfälle leichter zu beseitigen sind, ziehen sie das Wohnen über dem See vor.

Der englische Generalkonsul in Odessa erwähnt in seinem letzten Berichte über Südrufsland, dafs Rufsland schon den sechsten Rang unter den Weinbau treibenden Ländern der Erde einnehme und in dieser Hinsicht wahrscheinlich bald Deutschland überflügeln werde. Den besten Wein erzeugen Bessarabien und die Krim. Das erstere steht nach Quantität und Qualität der Lese obenan; sein Klima und Boden eignen sich vorzüglich zum Weinbau. Es wird fast jede Sorte erzeugt, vom starken Rotwein, der dem Burgunder ähnlich ist, bis zu einem Weifswein, der in manchen Fällen den Rheinweinen gleichkommt. — Russischer Wein dürfte übrigens kaum ausgeführt werden; das gesamte Erzeugnis wird im Lande verbraucht, weil die hohen Schutzzölle jede Konkurrenz seitens des Auslandes unmöglich machen.

Wissenschaftliche Beilage.

Nr. 5. Besorgt von *Rud. Dietrich* in Nürnberg. **Nov. 1896.**

I. Abhandlungen.

1.

J. Platter sieht in einer gewissen Strömung der sog. Frauenbewegung — die, wie es scheint, noch immer Oberströmung ist — einen »Krieg gegen die Mütter« (Neue deutsche Rundschau 1896, IX)[1]. Platter ist nicht etwa ein Feind der ganzen Bewegung. Er bekennt sich »als aufrichtiger Freund der Freiheit, als wahrhaft konsequenten Demokraten, der dem weiblichen Geschlechte durchaus gleiche Rechte gönnen will wie dem männlichen und nicht in einem einzigen Falle verlangt, daſs das Gesetz dem Manne als solchem irgend eine Art von Vorrecht einräumt«. »Wer das aristokratische Prinzip irgendwo zuläſst, der ist auch in der Frage der Frauenemanzipation nur ein seichter, konsequenzloser Schwätzer. Ich bin also vor allem für volle politische Gleichberechtigung der Geschlechter; die Frauen mögen, wenn sie wollen, im Staate ganz dieselbe Rolle spielen wie die Männer. Und man soll ihnen auch keinen Beruf rechtlich verschlieſsen; wenn ihnen jeder frei zugänglich ist, so werden sie schon finden und zeigen, was für sie paſst und wofür sie passen«.

»Aber der typische Frauenemanzipator, der leibhaftig vor unsern Augen dasteht und predigt und mit dem wir ein Wörtchen sprechen möchten, ist gar kein Frauenemanzipator; das Gebiet, auf dem er sich ausschlieſslich mit seinen scheinbar fundamentalen und radikalen Ideen bewegt — er ist nämlich in Wahrheit regelmäſsig ein echter Aristokrat und Autoritätsmensch — ist nicht die Frauen-, sondern die Damenfrage. Die Freunde der Damen und der Damenfrage denken wesentlich an die Töchter gewisser in Deutschland besonders typischen Schichten der oberen gebildeten Klasse, welche viel Prätensionen und Dünkel, aber wenig Geld haben und gewohnt sind, ihre Söhne hauptsächlich in Staatsstellungen unterzubringen. Die Damenfrage spitzt sich daher praktisch darauf zu, Töchtern dieser sozialen Region erträglich besoldete sichere Stellen zu verschaffen, da sie wegen

[1] Aus dem übrigen Inhalt des gleichen Heftes: Am Kilima Ndscharo. Tagebuchblätter eines Afrikareisenden, hgg. v. Frz. Giesebrecht. — Zur Naturgeschichte des modernen Romans, v. Wilh. Bölsche. — Das litterarische Interesse, v. Max Osborn. — Zeitschriftenrundschau. — Ich komme auf das eine und andere Stück zurück.

Abwesenheit eines Vermögens keine ganz beruhigende Aussicht auf Verheiratung haben. Dabei denkt man wesentlich an irgend welche Beamten- und alle möglichen Lehrerstellen und immer auch an den ärztlichen Beruf«. Sobald nun diese intellektuelle Emanzipation der Frauenwelt allgemein werde, müsse die Leistungsfähigkeit des Weibes als Mutter gefährdet erscheinen, was sich mit amerikanischen Erfahrungen beweisen lasse.

2.

In der »Umschau« des Juniheftes haben wir über verschiedene Gaben der »Deutschen Dichtung« berichtet. Heute Fortsetzung. Uns liegt die erste Hälfte des XX. Bandes vor. Unter den 51 Dichtungen in Versen, welche die sechs Hefte bringen, finden sich vier — kaum mehr — wirklich gute. Von Frz. Nagel (»April« H. II, S. 55) ein hübsches Stimmungsbild: junger Frühling, und ein Greis, der ihn, halb verstohlen, geniefst. H. Klinke (»Im Frühling« IV, 95) schildert die schimmernde, flüsternde, rauschende, klingende Poesie einer Lenznacht. W. Bloem (»Hochzeitsreise« — die Überschrift pafst nicht ganz — V, 119) erzählt in einfachen, anmutigen Versen von einem jungen Paar, das sich nach der Hochzeit in einem Inselbadeorte niedergelassen und nun dort das innigste Stillleben führt. Endlich ein gemütvoller Bericht von den guten Werken und dem Lohne der lieben alten Tante »Pockenliese« (v. E. Rittershaus III, 67.)

Von den übrigen »Gedichten« sind zwar einige noch erträglich; aber damit ist nicht gesagt, dafs sie gedruckt werden mufsten. Etliche andere zeichnen sich durch »originelle« Einzelheiten, Kühnheiten, Sonderbarkeiten u. dgl. aus, an denen der geneigte Leser sich ohne Zweifel ergötzen wird, sodafs wir sie ihm nicht vorenthalten dürfen.

Da ist z. B. Herr Hugo Salus (»Der Poetensteig«, IV, 88), der meint, die Deutschen seien kein »Volk von Dichtern« mehr. Aber, Herr Salus, Sie selbst und Ihre vielen Genossen in der »Deutschen Dichtung« — keine Dichter?! In einer einzigen Zeitschrift so viele — was wollen Sie denn noch mehr? Etwa Proben von Echtheit, Ursprünglichkeit? Hier sind sie. Kollege J. Schubert nennt in seinem Sonett von der Einsamkeit (I, 11) diese »eine stolze Spröde«: wer hat sie sich jemals so vorgestellt? wer auch schon von »des Vergessens Götterstunde« gehört (mit der uns der gleiche Herr bekannt macht)? Und warum der »leidgebeugte Waller« gerade noch blöde sein mufs, ist gewifs nur dem tiefen Sinne des Dichters offenbar — etwa des Reims wegen? (Hier hat ihm übrigens der Drucker einen Streich gespielt, nämlich in der entsprechenden Zeile das letzte Wort weggelassen, sodafs nun der Reim — vermutlich schnöde — fehlt). Da wir gerade beim Reim stehen: Christian Morgenstern (Guter

Rat IV, 95) braucht einen auf Strafse; drum spricht er, statt von »edlen Frauen«, von »edler — Frauenrace«! »Eines Hügels dürrer Schädel« (J. A. Bondy, »Golgatha« VI, 135) ist auch nicht übel — und »wirklich originell«, wenn einer (W. Bloem, »Die Möwe« IV, 87) seinem Liede »Möwenmut« wünscht, mit dem es »über dem Erdenleben helläugig schweben«, gelegentlich auch »in die Flut tauchen« soll. Von ähnlicher »Originalität« ist die Vergleichung des Mondlichts mit dem Mutterauge — eine Erfindung der Dichterin H. Robertin (III, 62). Aber der Mond ist doch nicht etwa als Mutter der Erde gedacht! Warum denn nicht? Wer will einer Dichterin das Recht dazu absprechen! — Dafs man sich »des Ehstands goldnes Vliefs erwerben« kann, wufste der geneigte Leser wohl auch nicht. So weifs ers jetzt. Erklären kann ichs ihm aber nicht. Vielleicht bittet er Herrn Emil Rittershaus darum. Und Herrn Hugo Salus könnte man fragen, wie »berauschend süfse Düfte den Pulverdampf zu schrecken« vermögen[1]) — desgleichen Herrn Herm. Abnoba, ob es wirklich wahr ist, dafs einer im zoologischen Museum (II, 55) einmal vor seiner Maid auf die Knie gesunken, und ob es ihm in dieser Stellung möglich war, von ihren Lippen Seligkeit zu trinken. Oder hat sie auch mit gekniet? Zwerghaft klein wird sie doch nicht gewesen sein!

Das alles ist mehr oder weniger zum Lachen und dementsprechend berichtet worden. Jetzt aber gehts aus einem andern Ton. Es sind nämlich unter den 51 Reimwerken wieder etliche von der Sorte, die ich früher kurz als ungesund, unwahr bezeichnet. III, 62 gleich zwei, von der schon einmal angeführten sog. Dichterin: »Herbst« und »Winternacht«. Beide sind weltschmerzliche Wühlereien; im ersten verrät H. Robertin überdies, dafs sie keine Ahnung von der Entwicklung der Jahreszeiten hat, dafs sie sich noch nie mit Naturbetrachtung abgegeben. Und da sind ihr denn so alberne Behauptungen möglich wie: dafs die »Blumen in Sommers Glutumarmung Wonne getrunken«, dafs aber »trüglich Sommers Treue, Lüge all sein süfses Werben«. Diese Lüge mufs im nächsten Gedicht wieder herhalten: Frau oder Fräulein R. lässt den Mond zu einer von ihr geschaffenen dummen Erde sagen: »Bald nahet die Zeit sich, da alles vergehet, Was, Erde, du Thörin genährt hast mit Herzblut: das Schöne nur schillernde Lüge! Wild stöhnst du im Herbststurm, beschwörend, anklagend, verzweifelnd«. Die Erde, bemerkt weiter

[1]) In demselben Poem (Die Festung II, 54) findet sich die komische Strophe:

> Und der Frieden auf den Saaten
> Ist so stark, dafs selbst die Massen
> Der marschirenden Soldaten
> Zu dem bunten Bilde passen.

der gescheite Robertinsche Mond, werfe die Flitter, die gleifsenden Gaben des Sommers verächtlich ab, nur eins noch begehrend: Vergessen in traumloser Ruhe. — Desselben Geistes Kind ist F. Ottmer. Er (oder sie?) behauptet: Nur eins ist dein (VI, 144). Was aber? Der Schmerz. Der Besitzer soll ihn »zärtlich in seines Herzens Tiefe drücken«. Geschieht das: wie kann dann dieser selbe Schmerz dem Sterbenden die Lider schliefsen, ja sogar aufs Grab den Stein setzen? Doch halt — der Stein wird, nach F. O., gepflanzt. Nebenbei erfahren wir, dafs das Glück die Stirn des von ihm Erkorenen mit einem »vollen Kranz von dunkelroten Rosen umlaubt«.

Doch erklären wir zum Schlusse gern, dafs die zuletzt gewürdigte Sorte in den vorliegenden sechs Heften nicht so zahlreich vertreten ist als in den früher besprochenen fünfen. Und ganz verschont geblieben sind wir diesmal von der grenlichsten der Dichterinnen (Hermine v. Preuschen).

3.

Der folgende Abschnitt möchte auf drei Werke hinweisen, die sich zu Weihnachtsgeschenken vorzüglich eignen. Sie sind sämtlich bei Fr. W. Grunow in Leipzig erschienen, und es stechen an ihnen — abgesehen vom innern Werte, der sofort nachgewiesen werden soll — dieselben guten Eigenschaften hervor, welche wir früher schon bei zwei Werken des gleichen Verlags kennen gelernt: feines Papier, sauberer Druck, hübsche Randleisten und anderer kleiner Zierrat, ansprechende Einbände, und bei alledem ein ungewöhnlich niedriger Preis.

Zunächst: Aus unsern vier Wänden, von Rudolf Reichenau (2. Aufl. 1890. — kl. 8°. VIII u. 696 S. — geb. 5,50 M.) Julian Schmidt urteilte über das Buch: Nach meiner Überzeugung gehört es zu den besten Familienbüchern, die wir besitzen, so recht dazu geeignet, abends in unsern vier Wänden vorgelesen zu werden. — Der Ton im Titel liegt auf »unsern«; damit will gesagt sein: der Dichter — denn das ist er — entnimmt seinen Stoff seinen vier Wänden, seiner Lebensgemeinschaft, seinem Gesellschaftskreise. Das heifst zunächst: er schildert das Familienleben in der oberen Schicht des wohlhabenden deutschen Mittelstandes. Die Leute — im Städtchen spielen sie die Rolle der »Honoratioren« — befinden sich in sehr behaglichen Verhältnissen. Alles geht gut, wie wenn sichs so von selbst verstünde. Von Not, Kampf keine Spur. So können sich auch die Kinder, die sämtlich gesund sind, frei und fröhlich entwickeln. Weiter bedeutet jenes »unser«, dafs der Dichter von seinen Landsleuten erzählt, und zwar von denjenigen seiner Landsleute, die zugleich seine Altersgenossen sind. Rud. Reichenau (✝ 1879) ist am 12. Mai 1817 in Marienwerder geboren, und eben

diese Stadt mögen die vier Wände bedeuten, von denen der Titel des Buches spricht. Die am Anfang als Kinder auftreten, sind am Ende des I. Teils (der bis S. 508 reicht), d. h. ums Jahr 1848, Eltern. Der bei weitem kürzere II. Teil berichtet dann noch etliches über die Grofseltern und deren Herkunft. — Es wird also, im wesentlichen, die Geschichte einer Familie erzählt, doch nicht eigentlich als Geschichte, als Roman etwa. Der Dichter bietet vielmehr eine lange Reihe fein ausgeführter Einzelbilder, z. B. 26 »Bilder aus dem Kinderleben«, zu denen aber noch weitere 15 aus dem nächsten Kapitel (»Knaben und Mädchen«) gehören. Das III. Kapitel »Auswärts und daheim« ist der Berufslehre gewidmet: zwei Jünglinge, ein Landwirt und ein Student, stehen im Mittelpunkt. Dann folgen »Liebesgeschichten« (als deren schönste mich »Spaziergang« dünkt) und zuletzt sehen wir natürlich die jungen Leute an ihrem »eigenen Herd« (ungemein anmutig in »Abendbeleuchtung«). Nun folgt der schon erwähnte zweite Teil, in welchem die »jungen Leute« als beinahe schon alte Leute auftreten; nur das jüngste der Geschwister ist noch ein junger Ehemann, sein zweites Kind gerade so alt wie er selbst im ersten Bilde: ein Vierteljahr. Damit schliefst das gemütvolle Buch, aus dem ich nur noch zwei gute Worte mitteilen möchte: Das Höchste ist, ganz schlicht und still zu thun, was die Menschheit eben am nötigsten braucht, auch ohne vorher ausgeschriebene Preiskonkurrenz, und wenn das Grofse, nachdem es vollbracht ist, auch oft so einfach und natürlich erscheint, dafs wir schwer begreifen, wie man nicht schon längst darauf gekommen ist (S. 126). — Wenn du glaubst, einen besonders guten Einfall zu haben, so recht was Auserlesenes, dann besieh dir die Weisheit doch ja noch mal von der andern Seite, ob sie da nicht sehr dumm aussieht (S. 262).

Das zweite Buch Grunowschen Verlags, das ich für den Weihnachtstisch empfehle, nennt sich: Skizzen aus unserm heutigen Volksleben, gezeichnet von Fritz Anders (1892. — kl. 8°. IV und 330 S. — geb. 3,60 M.). Es wird am besten sein, wenn ich den Verfasser selbst von seinem Buche reden lasse: Die Absicht war ursprünglich, die staatlichen und sozialen Verhältnisse, sowie die Wirkung der gegenwärtigen Gesetzgebung an konkreten Dingen und Personen zu zeigen. Später wurde der Gesichtskreis insofern erweitert, als sich die Skizzen zu Charakterbildern aus der Gegenwart gestalteten. Es sind persönliche Erfahrungen und Beobachtungen des Verfassers, nach der Natur gezeichnet. Die Sammlung bietet im ganzen 22 Skizzen. Die erste befafst sich mit einer von den jämmerlichsten Schwächen unserer Zeit, mit der Vereinsmeierei und deren faulstem Auswuchs: der »Kommissionen«-Bildungssucht. Die später erzählte Geschichte einer Pfarrerwahl veran-

schaulicht unsern gröfsten nationalen Mangel: den Mangel an politischer Bildung. Wie kann ein Volk seine Rechte — Rechte, die ihm allerdings gebühren — ausüben, wenn es nicht reif dazu ist? Von selber aber wird gar nichts reif. Errichtet freie Bürgerschulen: das ist das Mittel zum dringlichen Zweck, und ein billiges Mittel. Die Regierungen werden keine gründen, obgleich es eigentlich ihre Pflicht ist. Sie schaffen lieber u. a. möglich viele Behörden, soviele, dafs sie auch als Hemmschuh wirken können. Lieber Freund — sagt Fritz Anders sehr hübsch in seiner Skizze „Eine Seeschlange“, die von der Versorgung eines verwahrlosten Kindes handelt — lieber Freund, mit den Behörden ist es genau wie mit den Dienstboten: je mehr man hat, desto schlechter wird man bedient.

Auch das dritte Buch, auf das ich hier angelegentlich aufmerksam mache, ist eine Sammlung, aber anderer Art: ein Zitatenschatz, geflügelte Worte und andere denkwürdige Aussprüche aus Geschichte und Litteratur, gesammelt von Hans Nehry (2. Aufl. 1895. — kl. 8°. VII und 623 S. — geb. 6 M.) Bücher mit ähnlichem Titel gibt es mancherlei; sie sind aber teilweise von zweifelhaftem Wert: geben die Worte oder ihre Urheber nicht genau. Wissenschaftliche Zuverlässigkeit ist nun gerade die Eigentümlichkeit des Nehryschen Buches. Und nicht nur sind die Zitate richtig und ihre Fundorte dermafsen bezeichnet, dafs sie leicht nachgeschlagen werden können; sondern es ist auch, soweit möglich, nach dem ersten Auftreten eines Gedankens geforscht und damit eine grofse Zahl hoch willkommener geschichtlicher Anmerkungen oder Erläuterungen ermöglicht worden. Im ganzen enthält das Buch nahezu 6000 einzelne Stücke, welche im allgemeinen und im besondern nach der Buchstabenfolge geordnet und innerhalb jeder Gruppe beziffert sind. Aufserdem ist, um das Buch so handlich als möglich zu machen, ein nach Stichwörtern zusammengestelltes Verzeichnis beigegeben. Es dürfte kaum eine zweite Sammlung geben, welche der Nehryschen in allen Punkten gleichkäme: in der Reichhaltigkeit und Genauigkeit der Zitate selbst und der quellenmäfsigen Nachweise, der bequemen Anordnung, vorzüglichen Ausstattung und Billigkeit.

II. Bücher.

Die Sittlichkeitslehre als Naturlehre. — Leipzig, Duncker u. Humblot 1894. — 8°. IX und 116 S. — 2 M.

Die durchaus eigenartige Schrift — veranlafst durch das bekannte Preisausschreiben der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur — bezweckt nachzuweisen 1. die Möglichkeit, 2. die dringende Notwendigkeit einer religionslosen verbindlichen Ethik, 3. dafs eine natürliche Ethik inhaltlich von der religiösen Ethik wesentlich nicht verschieden, 4. dafs diese natürliche Ethik für alle, welche das Natur-

gesetz als ein göttliches Gesetz anerkennen, ebenso verbindlich ist wie die religiöse Ethik. Der erste und zweite Beweis sind dem Verfasser gelungen, der dritte und vierte jedoch nicht — deshalb nicht, weil sie nicht gelingen können. Es handelt sich nicht blofs um verschiedene Namen, Formen; die kirchliche, religiöse — oder wie man sie nennen will — und die rein menschliche Sittlichkeits-(Rechtschaffenheits-)Lehre beruhen auf gegensätzlichen Weltanschauungen, die in einer Seele nebeneinander nicht bestehen können. Übrigens scheint der ungenannte Autor doch auch derselben Ansicht zu sein; wenigstens wünscht er deutlich die Religion durch die natürliche Sittlichkeit überholt, überwunden zu sehen (vgl. S. 38, 39, 46). — Was nun den Gehalt der auf gutes Papier sauber gedruckten Schrift im allgemeinen und ganzen anlangt, so kann man nur sagen, dafs er ein ungewöhnlich reicher ist, der eine Menge trefflicher Belehrungen und Anregungen bietet. Ich verweise auf die Äufserungen über sittlichen Trieb, Sittengesetz, Sittlichkeit, Aufgabe der Ethik, Sozialethik, soziales Gewissen, Mafsstab zur Bewertung der Handlungen, sittliche Weltordnung, irdische Erlösung. Ein Anhang berichtet über die Weddas auf Ceylon, eine fast märchenhafte, noch affenähnliche Menschenart, die bei aufserordentlich geringer intellektueller Entwicklung durch ihr sittliches Verhalten, durch die Reinheit eines strengen Ehelebens und durch alle Tugenden edler Männlichkeit ihre zivilisierten Nachbarn ganz auffallend überragen .

Lassar-Cohn: Die Chemie im täglichen Leben. Gemeinverständliche Vorträge. Mit 19 Holzschnitten. — Hamburg und Leipzig, Leop. Vofs 1896. — 8°. VII und 258 S. — 4 M.

Die zwölf Vorträge — ein sachlich dankenswertes Unternehmen — behandeln, kurz gesagt, den Anteil der Chemie an der Hauswirtschaft, wobei aber die Betrachtung notwendigerweise oft auf die Volkswirtschaft ausgedehnt werden mufs. In welcher Weise Verf. verfährt, mögen drei Inhalts-Skizzen dartun: I. Das Atmen. Die Physik und die Chemie. Gewicht der Luft. Barometer. Analyse der Luft. Argon. Ozon. Verschiedenheit der ein- und ausgeatmeten Luft. Erhaltung der Körperwärme. Verbrennung. Zündhölzer. Gelber und roter Phosphor. IV. Gemischte Kost. Butter. Margarine. Stärkemehl. Die Zuckerarten. Süfswerden der Früchte. Ernährung der Zuckerkranken. Traubenzucker. Bonbons. Zucker-Couleur. Rohrzucker. Exportprämien. Saccharin. Die Nahrungsaufnahme. Kochsalz. Eisen. Wert des Kochens. Suppe. Brotbacken. Kochen der Kartoffeln. VIII. Ölmalerei. Trocknende und nicht trocknende Öle. Leinöl-Firnis. Lack. Tinte. Cellulose. Papier. Leimen des Papiers. Strohstoff. Alfastoff. Natroncellulose. Sulfitcellulose. Patentwesen. — Ob nun die Vorträge wirklich genau so gehalten worden, wie sie jetzt gedruckt vorliegen? Der Stil in dem Buche ist nämlich derart fehlerhaft, dafs es eigentlich erst durch Verbesserungen eines sprachkundigen und schriftgewandten Mannes hätte druckfähig werden

können. So aber, wie es leider thatsächlich auf den Markt gekommen, dürfte es dem guten Rufe des Herrn Verlegers schaden. Ich verweise, beispielsweise nur, auf die Seiten 139, 41–43, 47 — und bemerke schliefslich, dafs der Verf. Universitätsprofessor in Königsberg ist. — Das Äufsere des Buches, besonders der klare Antiquadruck, spricht an.

III. Kleine Mitteilungen.

Ergänzung zu I, 3: Die Ende vor. J. begonnene neue, durch Frz. Hein und Fr. Kallmorgen illustr. Ausgabe von Ad. Stifters Studien liegt nun in drei Ganzleinenbänden vollendet vor. Preis 15 M. — Eine frühere, zweibändige Ausgabe der Studien ist geb. für 12 M. zu haben. — Aufserdem empfehlen wir die sehr gut ausgestatteten »Ausgewählten Werke« Stifters. 4 Bde. (I. II. Studien. III. Bunte Steine. IV. Erzählungen.) Preis in Ganzleinen geb. 18 M., in Halbfranz 24 M. Sämtlich in C. F. Amelungs Verlag, Leipzig. — Stifters Schriften bringen niemandem höheren Gewinn als dem Erzieher. Ihre Eigenart, kurz bezeichnet: edle Sprache, tiefsinnige Naturbetrachtung, reine Menschlichkeit — Vorzüge, die vereint bei keinem andern Dichter sich finden.

Heynes Deutsches Wörterbuch, kleine Ausgabe, (vgl. Aug.-Nr.) ist bis zur 16. Lieferung gediehen. In den beiden letzten Lieferungen sind u. a. eingehend behandelt: Rat und raten — Recht (recht) — Rede und reden — rein — richten und richtig — Ruf und rufen — Ruhe und ruhen — sagen — sanft — satt — schaffen — scharf — schicken — Schlag und schlagen — schliefsen und Schlufs.

1895/96 wurden 4 240 000 Tonnen Rübenzucker erzeugt (die Tonne zu 1000 kg). Davon lieferten: Deutschland weit über $^1/_3$, Österreich-Ungarn, Rufsland und Frankreich je ungefähr $^1/_6$; das letzte Sechstel fiel auf Belgien, Holland und Skandinavien. — Die Rohrzuckerproduktion brachte es nur zu 2 830 000 Tonnen (1894/95: 3 520 000; der grofse Unterschied rührt von dem durch die Revolution bewirkten Ausfall auf Cuba her). Sie verteilt sich auf die vier Erdteile Amerika (das in normalen Jahren allein $^2/_3$ liefert), Asien, Australien und Afrika, deren wichtigste Zuckergebiete Cuba, Java, Hawai und die britische Insel Mauritius sind. Doch gehören die beiden letzten nicht zu den bedeutendsten Rohrzuckergebieten überhaupt; auf Cuba und Java folgen vielmehr die Vereinigten Staaten, Brasilien, Britisch Westindien und Guyana, die Philippinen. Cuba spielt in normalen Jahren unter den Rohrzuckerländern ungefähr dieselbe Rolle wie Deutschland unter den Rübenzuckerländern: es erzeugt (nicht ganz) $^1/_3$. Besonders bemerkenswert ist die Entwickelung in Argentinien: 1893/94 erst 50 000, 1895/96 schon 103 000 Tonnen. — Der Anteil des Rohrzuckers an der Zuckerversorgung der Welt scheint immer kleiner werden zu wollen: vor ungefähr 10 Jahren $^1/_2$, heute $^3/_7$. — Der Zuckerbedarf ist in der letzten Zeit jährlich um etwa 300 000 Tonnen gestiegen. Für 1896/97 wird er auf 7 900 000, die Erzeugung dagegen auf nur 7 500 000 Tonnen geschätzt. Wir werden aber nicht an Zuckermangel leiden; es ist Vorrat genug da.

Wissenschaftliche Beilage.

Nr. 6. Besorgt von *Rud. Dietrich* in Nürnberg. **Dez. 1896.**

I. Abhandlungen.

I.

Die hochsinnig und tapfer geleitete Wochenschrift Ethische Kultur brachte im September (in Nr. 36) einen Aufsatz über »die Demokratie und die ethische Bewegung.« Dieser Aufsatz beginnt folgendermaſsen: »Durch die ganze Kulturwelt geht seit einiger Zeit ein tiefer Zweifel an der sozialen Leistungsfähigkeit der demokratischen Einrichtungen. Die Stimmen, welche nach einer erneuten Prüfung des Prinzips der Volkssouveränität rufen und den Schwerpunkt politischer Entscheidungen wieder in irgend eine Form der Aristokratie zurückverlegen möchten, sie ertönen keineswegs nur aus den Kreisen der sozialen Reaktion, sondern immer häufiger auch aus den vordersten Reihen des geistigen, sittlichen und sozialen Fortschritts.« Etliche Zeilen später wird betont, »daſs die reine Volksherrschaft nicht die besten geistigen Kräfte der Nation für die Leitung der Gesamtinteressen verwertet, sondern die folgenreichsten Entscheidungen und Anregungen in die Hand einer zusammengewürfelten Mehrheit legt« — und weiterhin treffen wir den Satz: »Wo das Volk zur Herrschaft kommt, da miſsbraucht es seinen Einfluſs zur Durchsetzung von Sonderinteressen genau so plump wie die verdrängten Mächte. Auf das Privilegium folgt die Rache der Gleichmacherei.« In alledem sieht Verfasser notwendige Begleiterscheinungen der wachsenden Demokratie. Was ist dazu zu sagen?

Es muſs sofort auffallen, daſs von der Demokratie schlechthin gesprochen wird, aber doch nur die thatsächlich vorhandenen Demokratien gemeint sein können. Was nun diese anbelangt, so — dünkt mich — kann die nordamerikanische Union für unsere mitteleuropäischen Verhältnisse vergleichsweise kaum in Frage kommen, und die »Republik« Frankreich vermag ich immer noch nicht ernst zu nehmen. Bliebe also die Schweiz, oder genauer: die schweizerischen Kantone. Wer deren gegenwärtige Verhältnisse wirklich kennt, wird in den an zweiter und dritter Stelle aus der angeführten Abhandlung herausgehobenen Sätzen Übertreibungen sehen. Und wer die Geschichte der Schweiz kennt, wird das, was ist, und wie es ist, so ziemlich natürlich finden. Doch das fast nur nebenbei.

Der Kern der Sache liegt darin, dafs auch die Schweiz sozusagen nur einseitig, nur im beschränkten staatspolitischen Sinne demokratisch (daher auch die »freie Schweiz« eine Legende) ist, dafs es in vollem Sinne demokratische Staaten — Staaten, in denen die Demokratie als einzige menschennaturgemäfse und menschenwürdige Weltanschauung auf allen Gebieten folgerecht verwirklicht ist — nicht gibt. Ein solcher allein kann die »Leistungsfähigkeit der Demokratie« erweisen — und man wird an seiner Leistungsfähigkeit nichts auszusetzen haben. Also klar und billig sein! Sprechen wir, wenn von der Leistungsfähigkeit thatsächlich zu beobachtender demokratischer Praxis die Rede sein soll, von einseitigen Demokratien — sprechen wir von der Leistungsfähigkeit der Schweiz, der nordamerikanischen Union, meinetwegen auch Frankreichs.

Aber erfreulicherweise gehört der Verfasser der angezogenen Abhandlung zu den Männern, die nicht nur reden, sondern auch handeln wollen. Er bietet zwei Vorschläge. Der erste geht, wenn ich ihn recht verstehe, auf die Errichtung einer ethischen Akademie. Dagegen habe ich nichts einzuwenden, wenn — sie nichts kostet. Denn alle vorhandenen oder erlangbaren Gelder wären auf eine Arbeit zu verwenden, die dringlicher ist und tiefer und weiter wirkt. Zweitens wird für die Demokratie ein Rat der Weisen gewünscht, welcher überall das höchste Ansehen geniefst und auf die Regierung und Verwaltung des Staates einen seinem Namen entsprechenden Einflufs ausübt. Der Gedanke ist nicht neu (z. B., nebenbei bemerkt, vom Schreiber dieser Zeilen oft und gern gedacht worden). Der ihn in Nr. 36 der Eth. K. vorträgt, hat ihn wohl auch nicht erst aus Plato geschöpft. Nach seinem Vorschlage nun würden die Mitglieder der gewünschten Akademie den Rat der Weisen bilden. Selbstverständlich könnte dieser auch ohne jene nicht weniger gut bestehen und wirken. Möglich allerdings wäre er eben nur in der Demokratie. Also das Volk hätte ihn einzusetzen. Dazu aber wird sich das Volk von heute nicht verstehen, selbst wenn es die politische Macht dazu hätte: es fehlt ihm die Einsicht. Woraus folgt, was zu thun ist.

Unten ist anzufangen, ist endlich einmal anzufangen. Freilich brauchen wir Leute, die anfangen. Aber die haben wir ja schon! Die deutsche Gesellschaft für ethische Kultur — ich denke zunächst an Deutschland — ist dazu berufen. Weitere Ausführungen gehören nicht hierher.

2.

In einem Beitrag »zur Naturgeschichte des modernen Romans« (Neue deutsche Rundschau 1896, IX) erörtert Wilh. Bölsche das wirkliche Verdienst Zolas um die Ent-

wicklung des Romans. Zola habe — sagt B. — »das Niveau des modernen Romans heraufgerückt«, den Roman zu dem gemacht, was er sein soll (und bei Cervantes, Grimmelshausen, Goethe war): ein dichterisch geschautes Weltbild, ein auf tiefer Weltanschauung und starkem Wissen begründetes Bild der eigenen Zeit. Dabei habe Zolas »Prinzip«, der sog. Naturalismus, nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Über diesen Punkt bemerkt Bölsche weiter: In allem, was sich um das vielkammerige Wort Naturalismus nach und nach gruppirt hat, steckt ein einziger gesunder Kern, für den es aber eines neuen Schlagwortes eigentlich am allerwenigsten bedurft hätte. Es liegt in dem Zurückbesinnen auf die einfachsten Prinzipien der Kunst überhaupt, Prinzipien, über die bei einem Meister wie Goethe nie ein Zweifel bestanden hat, die aber eine Zeit lang überschwemmt und verdeckt dagelegen hatten. Die ganze Wahrheitsforderung des theoretischen Naturalismus, soweit sie recht hatte und genutzt hat, ist nichts anderes als ein solches Zurückbesinnen unmittelbar auf einen der Grundpfeiler aller hohen und großen Kunst gewesen; was darüber hinausschoß, das war Theorie im grauen Sinne und wird es ewig bleiben.

Im weiteren behauptet Bölsche, daß durch Zola »das eigentlich historische Element im echten Sinne wieder entscheidend im Roman zur Geltung gekommen sei. Der Roman, der sich wieder darauf besinnt, ein dichterisches Weltbild zu geben, ein Zeitbild, das in das Milieu der Wirklichkeit hinein zeichnet: er wird ganz von selbst in die große geschichtliche Betrachtung der Dinge hinein gerissen, die Betrachtung, die vom augenblicklichen Bilde übergeht zu den Wurzeln der Vorgänge, und die im Heute das Gestern gleichzeitig auferstehen läßt. Keiner unter allen Dichtern unserer Tage hat schärfer und bewußter als Zola darnach gerungen, seine Gestalten wirklich einzufügen in das Werden, in den geschichtlichen Fluß der Dinge. Die Kämpfe auf dem Kunstgebiet, die L'Oeuvre schildert, die sozialen Gährungen, in die uns Germinal führt, der Kriegsrummel von 1870, den Debacle, die Tragödie des Bauernstandes, die La Terre erzählt: sie alle sind durch und durch historisch entwickelt, als Resultat umständlicher geschichtlicher Vorgänge, auf die unausgesetzt die breitesten Gedankenpanoramen (?) hinweisen. Ich rechte, indem ich das betone, nicht über die objektive Richtigkeit des historischen Sachverhalts in jedem Einzelfalle, wie ihn Zola gibt. Worauf es mir ankommt, ist die Art, wie er überhaupt das Historische wieder hineingebracht hat in den Roman, ohne doch den Boden der eigenen Zeit zu verlassen und zu den Maskeraden des schlechten Geschichtsromans zu greifen. Mit der objektiven »Wahrheit« an sich muß man hier, glaube ich, möglichst aus dem Spiele bleiben«.

3.

Der schweizerische Professor Karl Hilty — den Lesern der Neuen Bahnen nicht unbekannt — hat bei J. Huber in Frauenfeld unter dem Titel Glück zwei Aufsatzsammlungen veröffentlicht, die wir recht vielen auf den Weihnachtstisch wünschen. Vom I. Teil (244 S. 8⁰) ist bereits das 21., vom II. (326 S.) das 14. Tausend gedruckt. Beide sind vorzüglich ausgestattet; jeder kostet fein gebunden 4 Mark. Was sie inhaltlich bieten, zeigt die folgende Überschriftenreihe: I. Die Kunst des Arbeitens — Epiktet — Wie es möglich ist, ohne Intrigue durch die Welt zu kommen — Gute Gewohnheiten — Die Kinder der Welt sind klüger als die Kinder des Lichts — Die Kunst Zeit zu haben — Glück — Was bedeutet der Mensch, woher kommt er usw.? — II. Schuld und Sorge — Tröstet mein Volk — Über Menschenkenntnis — Was ist Bildung? — Vornehme Seelen — Transcendentale Hoffnung — Die Prolegomena des Christentums — Die Stufen des Lebens. — Hilty ist in allem, was er schreibt, persönlich. Daraus folgt einerseits, daſs ihm andere Persönlichkeiten nicht überall beipflichten können, andererseits, daſs er sachlich nicht immer das Richtige trifft. Aber Hilty ist ein Mann von umfassender und tiefer geschichtlicher, philosophischer, politischer Bildung, und ernst und hochgesinnt wie wenige. Man darf also jedenfalls darauf rechnen, bei oder von ihm viel zu gewinnen.

Zum Beispiel! — Die erste und unumgängliche Bedingung des Glückes — sagt Hilty in der Abhandlung, welche er dem Glücke besonders gewidmet — ist der feste Glaube an eine sittliche Weltordnung. Von da ab ist der Weg zum Glück offen. Fortan muſs sich der Mensch nur noch hüten, auf die verschiedenen Gefühle und Ereignisse des Tages ein erhebliches Gewicht zu legen, vielmehr versuchen, in einer festen Gesinnung mit Entschiedenheit zu leben und überhaupt nicht in Gefühlen, sondern in Thätigkeit sein tägliches Deputat von Glücksbewuſstsein zu suchen, und auſserdem einsehen, daſs Unglück notwendig zum menschlichen Leben, ja wenn wir etwas paradox reden wollen, zum Glück gehört. — Das gröſste Unglück, das es gibt (heiſst es in dem Aufsatze von der Kunst des Arbeitens), ist ein Leben ohne Arbeit und ohne Frucht derselben an seinem Ende. Daher gibt es auch und muſs es geben ein Recht auf Arbeit; es ist dies sogar das ursprünglichste aller Menschenrechte. Die »Arbeitslosen« sind in der That die wahren Unglücklichen in dieser Welt. (Es gibt ihrer aber sehr viele und noch mehr sogar in den sog. oberen Ständen als in den untern). Das Leben soll man überhaupt nicht genieſsen, sondern fruchtbringend gestalten wollen. Wer das nicht einsieht, der hat bereits seine geistige Gesundheit verloren, und es ist nicht denkbar, daſs er auch die

körperliche insoweit behält, als es nach seiner natürlichen Beschaffenheit und bei richtiger Lebensart möglich wäre. Unser Leben währt siebzig, und wenn es hoch kommt, achtzig Jahre, und wenn es Mühe und Arbeit gewesen, so ist es köstlich gewesen. So sollte der Spruch lauten. Vielleicht lag das auch in seinem ursprünglichen Sinne. — Die wirkliche Ruhe entsteht nur inmitten der Thätigkeit, geistig durch den Anblick eines gedeihlichen Fortgangs einer Arbeit, der Bewältigung einer Aufgabe, körperlich in den natürlich gegebenen Ruhepausen, während des täglichen Schlafes, des täglichen Essens und in der unersetzlichen Ruhe-Oase des Sonntags. Ein solcher Zustand einer beständigen, erspriefslichen, nur durch die natürlichen Pausen unterbrochenen Thätigkeit ist der glücklichste, den es auf Erden gibt; der Mensch soll sich gar kein anderes äufseres Glück wünschen.« (Folgt eine Reihe guter Arbeitsregeln). — Auf den egoistischen Genufs des Lebens prinzipiell zu verzichten, bezeichnet Hilty als die erste Pflicht »vornehmer Seelen«. Was er überhaupt unter solchen versteht, welche Stellung er ihnen im Staate anweist, erhellt aus dem Folgenden. Er vergleicht sie, einleitungsweise, den Leviten und erinnert an die bezüglichen Bestimmungen der mosaischen Gesetzgebung. Ob sich — fährt er dann fort — in irgend einem unserer modernen Staaten solche Einrichtungen verwirklichen und, was die Hauptsache dabei ist, auf die Dauer der Stiftung gemäfs erhalten liefsen, möchte sehr fraglich sein. Sicher aber bleibt es, dafs jede menschliche Gemeinschaft zu ihrer Erhaltung irgend eines solchen Salzes bedarf, ohne das es leichter der Korruption anheim fällt. Dieses Salz also sollen die »vornehmen Seelen« sein. Der Gegensatz zu vornehm — führt H. weiter aus — ist nicht schlecht, oder bösartig, obwohl das nie vornehm ist, sondern kleinlich, engherzig, kleinbürgerlich, nur an kleine Lebensziele, und dabei nur an sich selbst oder an seine nächste Umgebung denkend. Vornehm ist ein weiter Blick, ein weites Herz für alle, Gleichgiltigkeit für die eigene Person und Sorge für andere. Wesentlich gehört dazu Furchtlosigkeit und eine gewisse höhere Sauberkeit: kein Tier in irgend einer Richtung mehr zu sein, dem blofs körperlichen Sein in keiner Weise mehr zu huldigen. Durchaus unvornehm ist es, viel von sich selbst zu sprechen, namentlich aber sich seiner Werke zu berühmen. Unvornehm ist ferner die Mifsachtung alles Kleinen, armer Leute, der Kinder, der Gedrückten aller Art, selbst der Tiere. Eine vornehme Seele ist endlich nie prinzipiell pessimistisch gestimmt. Die Pessimisten sind vielmehr durchweg etwas zu klein geratene Seelen.

Nicht nur auf die Frage nach dem »Glück« und auf einige andere, sondern auf alle grofsen, ewigen Fragen der

Menschenseele antwortet reichlich und vielfältig ein stattlicher Sammelband, welcher bei Ferd. Dümmler in Berlin erschienen ist.[1] Wohl ein Werk einzig in seiner Art und eben um dieser seiner Eigenart willen ein Geschenkwerk ersten Ranges für das Volk der Denker. Wollten wir die Fülle des Inhalts über den ein ausführliches Sachverzeichnis und eine abc-mäfsig geordnete Liste der angeführten Werke und Schriftsteller bequem unterrichten nur einigermafsen veranschaulichen, wir würden mehr Raum brauchen, als unserer ganzen Beilage zur Verfügung steht. Es empfiehlt sich daher, auf jegliche Auslese zu verzichten nicht aber auch auf eine Umschreibung des Inhalts, und dies um so weniger, als der Sammler selbst eine solche Umschreibung bietet. Der Leser wird sagt er treffend aus diesen Blättern einen Widerhall jenes tausendstimmigen Chors von Frohlocken und Seufzern, von Jubel und Wehklagen vernehmen, welchen die grofsen, nie gelöfsten Rätsel des Lebens den edelsten und lautersten Menschenherzen seit Jahrtausenden erprefst haben. Er wird Menschen aller Zeiten und Kulturstufen und Repräsentanten der wichtigsten Länder und Nationen in den ihren Lebensverhältnissen und Erkenntnissen entsprechenden Bildern, Formeln und Symbolen ihre Vorstellungen von Glück und Tugend, von Wert und Ziel des Lebens aussprechen, er wird sie teils im triumphirenden Tone gläubiger Gewifsheit, teils mit von Zweifel und Resignation gedämpfter Stimme die grofsen Fragen des Menschenlebens beantworten hören: Woher sind wir? Was sollen wir hier auf Erden? Wie können wir selig werden? Er wird durch die im üppigsten Schmuck einer ausschweifenden Phantasie strahlenden Traumländer der hienieden unbefriedigten Wünsche und ungestillten Hoffnungen wandeln, durch Regionen, für welche der unermefsliche Weltraum keinen geographisch oder astronomisch bestimmbaren Ort darbietet, und die dennoch in dem Mikrokosmos des vergänglichen Menschenherzens ihre ewigen lichtprangenden Wohnungen aufgeschlagen haben. Er wird auch an die Thore jenes von Stöhnen, Seufzern und Flüchen widerhallenden Landes pochen, das die Furcht in schuldbewufsten, zitternden Menschenherzen geschaffen hat. Jubelnder, siegesgewisser Glaube wird unmittelbar kühlem, spöttischem Zweifel gegenübertreten; frohe Lebenslust unheilbarem, nach endgültigem Verlöschen der Existenz verlangendem Weltschmerz; der bilderreiche, an praktische Verhältnisse sich anlehnende Sinnspruch der Volksmoral der abstrakten, für den Kampf der Geister wohl gefeilten Sentenz des Schulphilosophen.

[1] Vom Baume der Erkenntnis. Fragmente zur Ethik und Psychologie aus der Weltlitteratur, gesammelt von Paul v. Gizycki. 1896. — gr. 8° X u. 829 S. — geh. 7,50 M., in feinstem Liebhaberfranzband 10 M.

II. Bücher.

J. L. A. Koch.: Das Nervenleben des Menschen in guten und bösen Tagen. 6. Aufl. Ravensburg, Otto Maier 1896. — II und 236 S. — Geh. 3 M.

Verfasser (Direktor der staatlichen Irrenanstalt in Zwiefalten-Würtemberg) behandelt im I. und II. Kapitel das Nervensystem und die Seele, im III. die Krankheiten des Nervensystems, im IV.—VI. Ursachen, Verhütung und Behandlung der Nervenleiden. — Im III. (längsten) Kapitel will Koch „den Laien über die verschiedenen Klassen der Nervenleiden soweit orientiren, wie jeder Gebildete darüber gern wird unterrichtet sein wollen und mit Nutzen unterrichtet sein kann — ihn befähigen, dafs er das Vorhandensein eines Nervenleidens erkennt oder doch vermutet, wo er sonst an ein solches nicht gedacht hätte; dafs er als ein körperlich bedingtes Leiden auffassen lernt, was er vordem für etwas anderes nahm; dafs er eine Sache, die ihn geängstigt, nun nicht mehr für so schlimm ansieht — ihm die Stelle zeigen, wo auf dem Gebiet der Nervenkrankheiten, und schon bei deren Erkennung, auch für manche nicht ärztliche Berufskreise bestimmte Aufgaben liegen, und die Wege bezeichnen, auf denen diese Aufgaben bewältigt werden können." Der meiste Raum ist den „psychopathischen Minderwertigkeiten" (eine unklare, wenn nicht unsinnige Bezeichnung!) gewidmet, mit welchen sich bekanntlich z. Z. mehrere Schulmänner fast sportsmäfsig beschäftigen. Diese krankhaften Seelenzustände, nicht eigentlichen Krankheiten der Seele, des Geistes (das klingt zwar ziemlich unbestimmt; aber man kann sich doch etwas dabei denken) sind — nach Koch — „weitaus die häufigsten Nervenleiden unserer Tage; sie bilden ein Zwischenreich zwischen der geistigen Normalität und den Psychosen. Und zwar bilden sie es in der Art, dafs sie sich auf der einen Seite ganz unmerklich in die Breiten der geistigen Gesundheit verlieren, wie sie sich auf der andern Seite durch ganz unmerkliche Übergänge an die Geisteskrankheiten anschliefsen." Überhaupt scheidet K. die vorwiegend seelischen Nervenleiden in: 1. seelische Regelwidrigkeiten (a. einzelne krankhafte Vorfälle, Geschehnisse = selbständige elementare psychische Anomalien — b. krankhafte Seelenzustände = psychopath. Minderwertigkeiten), 2. Geisteskrankheiten. — Die Darstellung ist anziehend und verständlich; hie und da, doch nicht sehr häufig, stören ärztliche Fachausdrücke. Papier und Druck sind sehr gut.

F. v. Reber und A. Bayersdorfer: Klassischer Skulpturenschatz. — München, Verlagsanstalt F. Bruckmann A.-G. 1896. — Monatl. 1 Heft zu 50 Pfg.

Der klassische Skulpturenschatz soll — in bunter Folge — eine flächenbildliche Zusammenstellung des Besten geben, was die Plastik aller Zeiten und Länder hervorgebracht; er wird sich aber nicht nur auf die höchsten Leistungen der einzelnen Völker beschränken, sondern auch

der auf- und absteigenden Entwicklung eine verhältnismäfsige Berücksichtigung widmen. Ein knapp gehaltener Text zu jeder Tafel (auf der vierten Seite des Umschlags) bringt die nötigen kunsthistorischen Erläuterungen. — Uns liegt die erste Lieferung vor. Sie enthält 6 aufs sorgfältigste ausgeführte »Autotypie-Drucke« (Bildfläche 17/22½ cm): 1. Statue eines Komödiensdichters, 2. Broncestatue eines Jünglings, 3. Grabrelief aus Salamis, sämtlich nach Werken griechischer Meister des III. und V. Jahrh. v. Chr.; 4. Broncestatue des David, von Donatello (1386—1466), 5. Idealbüste des Brutus, von Michelangelo Buonarotti (1475—1564), 6. Madonna mit dem Jesuskinde, von Claus Sluter († 1404/5). – Schon der aufserordentlich niedrige Preis — 6 vorzügliche Abbildungen auf starkem Papier mit zwar kurzen, aber durchaus genügenden Begleitworten für 50 Pfg.! — wird dem verdienstlichen Unternehmen grofsen Erfolg sichern.

III. Kleine Mitteilungen.

Den modernen Menschen schildert Max Osborn in der Neuen deutschen Rundschau (1896, IX) folgendermafsen: Er ist jedenfalls nicht ein Mensch, der sich nach der neuesten Mode kleidet, eine moderne Wohnungseinrichtung besitzt und die Modebäder besucht, nicht ein Mensch, der, wie man es kurz zusammenfafst, »die Mode mitmacht« — sondern der in seinem Empfindungs- und Gedankenleben der Gegenwart angehört, dessen Innenwelt ein Spiegel der Wünsche und Bestrebungen unserer Generation ist, in dessen Seele, wie Hillebrand einmal sagte, »ein Echo der Zeitseele vibrirt«. Er mufs fühlen können wie das junge lebendige Geschlecht, dem immer die Zukunft gehört, das immer die Entwicklung fortführt, und wenn er nicht all seinen (des jungen Geschlechts) Hafs und all seine Liebe teilt, so mufs er doch fühlen, woher dieser Hafs und diese Liebe entstanden sind ... Ein solcher Mensch kann hundertmal eher in Berlin als anderswo (in Deutschland) gedeihen. Die Redensart vom Pulsschlag der Zeit, den man hier hört, ist mehr als eine blecherne Phrase. — In demselben Aufsatze sagt Osborn: wer behaupte, wahres, reines literarisches Interesse zu besitzen, müsse dies dadurch beweisen, dafs er sich dem schaffenden Künstler ohne alle Nebenzwecke und ohne Rücksicht auf sich selbst nahe, dafs er seine Seele studire«. Respekt vor der Dichtung und den Dichtern! So müssen wir unseren Literaturgelehrten und ihren Hörern und Lesern, den Priestern wie den Laien zurufen. Aber ihr dürft nicht als Gegengabe von ihnen Respekt vor euch verlangen. Ihr müfst selbstlos sein. Der junge Goethe schrieb einst als stürmerisch-drängerischer Rezensent in den »Frankfurter Gelehrten Anzeigen«: »Um den Künstler allein ists zu thun: dafs er keine Seligkeit des Lebens fühlt als in seiner Kunst, dafs, in sein Instrument versunken, er mit allen seinen Empfindungen und Kräften da lebt. Am gaffenden Publikum, ob das, wenns ausgegafft hat, sich Rechenschaft geben kann, warums gaffte oder nicht, was liegt an dem?« — Das schrieb, wie gesagt, der »stürmerisch-drängerische«, also der noch unreife Goethe. Aufser dem Künstler und dem »gaffenden« Publikum gibts noch andere Leute, an denen auch was liegt. Um den Künstler allein ists nicht zu thun.

(R. D.)

Deutsche Volksschulwarte.

No. 1. Abgeschlossen am 20. April. 1896.

Zur Schulstatistik.

— Die Vorschulen bei den preufsischen höheren Lehranstalten weisen nach der soeben veröffentlichten statistischen Übersicht für das Schuljahr 1894—95 wiederum einen merklichen Rückgang auf. Die Zahl der Vorschüler ist nicht nur um mehr als 300 geringer geworden, sondern es ist auch die Zahl der Neuaufgenommenen bei allen Schulkategorien kleiner als im Vorjahre. Sämtliche Vorschulen zählten 1893—94 19 737, 1894—95 19 431 Schüler. Die Aufnahme betrug 1893—94 2174, 1894—95 1976. Der Rückgang verteilt sich auf alle Provinzen, einschliefslich Berlins, nahezu gleichmäfsig. Nur Brandenburg und Schleswig-Holstein machen mit einem allerdings nicht bedeutenden Wachstum eine Ausnahme. Der Rückgang der Vorschulen ist um so bemerkenswerter, als die Hauptanstalten (1893—94 138 239, 1894—95 140 043 Schüler) in derselben Zeit an Schülerzahl zunahmen. Aufgehoben wurden 6 Vorschulklassen. Die Provinz Westfalen hat nur noch eine Vorschulklasse mit 17 Schülern gegen 229 Vorschüler im Jahre 1883—84. Am stärksten sind die Vorschulen in Berlin (3959 Vorschüler) und in Brandenburg (2841) entwickelt.

— Die preufsischen Lehrerseminare zählten im Schuljahre 1895/96 11 280 Schüler gegen 11 271 im Vorjahre. Die Mehrzahl der Seminaristen (6360) ist in Internaten untergebracht, die besonders in Ostpreufsen, Westpreufsen und Pommern vertreten sind. In den kgl. Präparandenanstalten waren zur selben Zeit nur 2366 Schüler vorhanden, das ist etwa der vierte Teil der zur Füllung der Seminare nötigen Präparanden. Die Präparandenbildung wird also im wesentlichen auf privatem Wege, insbesondere durch Seminarlehrer, besorgt.

— Das soeben veröffentlichte Verzeichnis der preufsischen Kreisschulinspektoren weist insgesamt 1232 Aufsichtsbeamte auf. Von diesen fungieren 265 im Hauptamte und 967 im Nebenamte. Von den letzteren sind 923 Geistliche und 48 städtische Schulräte und Schulinspektoren, Seminardirektoren, Schuldeputierte etc. Die Inspektoren im Hauptamte sind in den Bezirken Gumbinnen, Stettin, Erfurt, Osnabrück und Münster um je einen, im Arnsberger Bezirke um zwei vermehrt worden. Eine Vermehrung der geistlichen Kreisschulinspektoren hat in neun Bezirken (Danzig, Potsdam, Stettin, Köslin, Liegnitz, Magdeburg, Merseburg, Hannover und Kassel) stattgefunden, eine Verminderung durch Anstellung von Aufsichtsbeamten im Hauptamte in vier Bezirken (Gumbinnen, Erfurt, Minden und Arnsberg).

— Was die Stadt Berlin das Volksschulwesen kostet. Der Etat der städtischen Gemeindeschulen schliefst in Einnahme ab mit 102 597 M., in Ausgabe mit 11 146 035 M., so dafs ein Zuschufs erfordert wird von 11 043 438 M. Die Gehälter der 216 Rektoren betragen 333 100 M., die Gehälter und Dienstalterszulagen der ordentlichen Lehrer 5 992 275 M., die Gehälter für 1205 ordentliche Lehrerinnen und die Dienstalterszulagen zusammen 2 002 150 M., das Honorar für technische Unterrichtsstunden beträgt 446 688 M.

— Die Erfolge des deutschen Unterrichts sind in keinem der polnischen Bezirke so bedeutend wie in Oberschlesien. Bei der Rekrutenaushebung im Jahre 1894 ergaben sich unter 8354 Eingestellten allerdings noch 87, gleich 1,04 v. H. Analphabeten und 105, gleich 1,26 v. H., die nur polnisch lesen und schreiben konnten. Im Regierungsbezirk Posen dagegen ergaben sich in demselben Jahre unter 7461 Eingestellten 86 Analphabeten, gleich 1,15 v. H. und 598 Rekruten, gleich 8,01 v. H., die nur polnisch lasen und schrieben. In früheren Jahren war das Verhältnis ein ganz anderes. Im Jahre 1882 ergaben sich für Oberschlesien noch 3,76 und 1872 9,34 Analphabeten, und zur selben Zeit hatte fast die Hälfte der Eingestellten (1882: 43,43 v. H. und 1872: 44,53 v. H.) nur polnische Schulbildung, während damals im Regierungsbezirk Posen die nur polnisch Geschulten in kleinerer Zahl auftraten (1882: 35,81 v. H., 1892: 42,89 v. H.). Noch im Jahre 1871 überstieg in Oberschlesien die Zahl der Rekruten mit polnischer Schulbildung (2568) die Zahl derjenigen mit deutscher Bildung (2419).

— Bekanntlich steht die Schulbildung in keinem europäischen Staate auf so niedrigem Fuſse wie in Ruſsland. Dennoch hat selbst in St. Petersburg eine amtliche Statistik aus dem Gouvernement Kowno Aufsehen erregt, wonach nur 16 Proz. der nach dem bescheidensten Maſse als schulpflichtig geltenden Knaben die Schule besuchen.

Der Kampf um die Schule.

— Ein scharfes Urteil über die Stellung der Gebildeten zur Volksschule enthält Die Gegenwart in einem Artikel »Pestalozzi und Preuſsen«. Darin heiſst es: Im Bewuſstsein der Gebildeten, vor allen derjenigen, welche die Macht in Händen haben, die Volksbildung zu heben oder verkümmern zu lassen, der Staatsmänner, Politiker, Fürsten, ist die Volksschule heute nicht mehr, was sie einst war, das Kleinod der Nation. Daher ist denn auch das preuſsische Schulwesen hinter demjenigen anderer Staaten beträchtlich zurückgeblieben, und Preuſsen marschiert, was diesen Punkt anbelangt, schon lange nicht mehr an der Spitze der Zivilisation. Es ist fauler Zauber, heute noch von Preuſsen als vom Lande der Schulen und Kasernen zu reden. In Preuſsen hat lange schon die Kaserne die Schule erdrückt; wer das nicht glaubt, möge sich die denkwürdigen Januartage 1893 vergegenwärtigen, wo der Kultusminister im preuſsischen Abgeordnetenhause mit flehenden Worten um das »tägliche Brot« für die Schule bat, indem er vor einer Gefahr des »Stillstandes und des Zerfalls einer einheitlichen Entwickelung unseres gesamten Volkschulwesens« sprach; der möge sich erinnern, daſs nach der amtlichen Statistik vom Jahre 1891 (herausgegeben 1893) noch 21 472 preuſsische Volksschullehrer den Wagenschieberlohn von 900 Mk. und weit darunter, daſs noch 2791 Lehrer den Knechtslohn von 600 Mk. und darunter als Gehalt beziehen. In den vergangenen Monaten hat sich — in einer Zeit, wo für Militär und Marinezwecke seit Jahren Hunderte von Millionen geopfert wurden — ein geradezu erbitterter Kampf zwischen dem Kultus- und Finanzminister abgespielt um 2—3 lumpige Millionen, die ersterer flüssig zu machen sucht, um nur die notwendigsten Verbesserungen zu treffen. Ob schlieſslich das Almosen von der Volksvertretung bewilligt werden wird, ist auch heute noch zweifelhaft, entscheiden doch in dieser Frage nicht sachliche Erwägungen, Liebe zur Schule, Sorge für das Gedeihen der Volksbildung, sondern einzig parteipolitische Rücksichten«.

— Der englische Unterrichtsminister Sir John Gorst hat knapp vor Antritt der Osterferien im Unterhause eine neue Schulvorlage (Edukations-Bill) für England und Wales eingebracht. Sie zerfällt in zwei Teile, einen den Elementarschulen gewidmeten und einen, welcher sich mit dem Fortbildungs-Unterricht beschäftigt. Der zweite Teil wird nicht angefochten; man anerkennt, dafs die Regierung hier mit ihrer Neu-Organisation und den reichlichen Zuschüssen dem Fortschritt eine Gasse öffnet. Bedenklich ist hingegen die von Gorst vorgeschlagene Neugestaltung des Elementar-Unterrichtes. Dieselbe enthält zwar manches Gute, das schulpflichtige Alter wird auf zwölf Jahre erhöht, und den Elementarschulen sollen fortan gröfsere Mittel zugewiesen werden; dieses Gute jedoch wird durch die Tendenz verdunkelt, den ganzen Elementarunterricht in die Hände der Geistlichkeit zu spielen.

Humanitäre Bestrebungen.

— In der Sitzung des Vereins für gesundheitsgemäfse Erziehung der Jugend hielt Frau Sanitätsrat Dr. Schwerin einen Vortrag über die gewerbliche Nebenbeschäftigung der Schulkinder, insbesondere das Semmel- und Zeitungsaustragen durch Schulkinder in früher Morgenstunde. Rektor Bandt behandelte dasselbe Thema mit besonderem Hinweis auf seine eigene Beobachtungserfahrungen. Es sind besonders vier Gruppen zu unterscheiden: Handelsgewerbe, Austragedienste, Laufbursche und sonstige Nebenbeschäftigung, z. B. Begleitung der Rollwagen, Kegelaufsetzen, Hausindustrie. Die sittlichen Gefahren bei dem Hausieren der Kinder liegen auf der Hand; ebenso die Schädigung der Gesundheit. Die Zahl der nebenbeschäftigten Kinder beträgt in der Regel zehn vom Hundert. Auf dem Wege der Gesetzgebung allein und durch polizeiliche Mafsregeln kann hier keine Abhilfe geschaffen werden. Vereinte, auch private Bemühung ist nötig. Besonders mufs die Lehrerschaft mitwirken, sie mufs sich mehr um die häuslichen Verhältnisse der Schulkinder bekümmern.

— Im Reichstag ist bei der zweiten Beratung der Gewerbeordnungsnovelle ein Antrag Lenzmann (Frs. Vp.) einstimmig zur Annahme gelangt und von dem Staatssekretär v. Boetticher als ihm sympathisch begrüfst worden, wonach Kinder unter 14 Jahren nicht auf öffentlichen Wegen, Strafsen, Plätzen oder an öffentlichen Orten oder ohne vorgängige Bestellung von Haus zu Haus feilbieten dürfen. Es steht also in Aussicht, dafs ein sehr bedenklicher Teil der sogen. gewerblichen Nebenbeschäftigung schulpflichtiger Kinder, vielleicht gerade der Teil, der uns Lehrern den gröfsten Kummer bereitet, in absehbarer Zeit gesetzlich verboten sein wird.

— Vom 6. Januar bis zum 14. März erhielten in Quedlinburg täglich etwa 125 Volksschulkinder vom Vereine „Volkswohl“ warmes Frühstück, bestehend aus $^1/_3$ l Milch und einem Brötchen. Die Kosten für dieses wohlthätige Werk betrugen in runder Summe 700 Mk. Davon fallen auf Anschaffung von Geräten etwa 41 Mk., auf Bedienung etwa 30 Mk. Räumlichkeiten, die Feuerung und den Kessel zum Kochen der Milch hat die Stadt unentgeltlich hergegeben.

— In derselben Stadt wird seit Ostern d. J. im Schulgebäude ein Brausebad in Benutzung genommen. Es können etwa 20 Kinder zu gleicher Zeit baden. Das Bad soll an bestimmten Tagen von Knaben, an bestimmten von Mädchen der Volksschulen benutzt werden.

Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

— Der Kultusminister hat die Ausführung des Beschlusses der Stadtverordneten-Versammlung in Barmen auf Aufhebung der Vorschulen an den höheren Knabenlehranstalten genehmigt.

— Der von der Comenius-Gesellschaft vor drei Jahren angeregte Gedanke, wie in Skandinavien, Dänemark, der Schweiz etc., so auch in Deutschland Volkshochschulen zur Fortbildung Erwachsener zu errichten, ist zuerst in Strafsburg verwirklicht worden, und zwar mit bestem Erfolge. Die im Jahre 1875 vom Volksbildungsvereine errichtete Abend-Fortbildungsschule wurde im Herbste 1893 zu einer Volkshochschule umgestaltet bezw. ergänzt und besteht seitdem aus einer Abendschule (wöchentlich zu 3 Lektionen zu $^3/_4$ Zeitstunden von $7^3/_4$ bis 10 Uhr) und einer Tagschule (aufser dem Abendunterrichte 6 Lektionen von 7 bis 12 Uhr vormittags im Sommer, 8 bis 1 Uhr im Winter). Der Nachmittag bleibt frei zu Studien oder sonstigen Geschäften (Lehrling). Im verflossenen Winterhalbjahre besuchten die Anstalt 154 Erwachsene, bis zu 45 Jahren alt (Unteroffiziere, Sergeanten, Feldwebel, Lazarettgehilfen, Gewerbetreibende, Kaufleute, Studenten etc.), von denen 26 auch am Tagesunterrichte teilnahmen.

— An den Volksschulen Münchens hat sich das neuerdings eingeführte fakultative achte Schuljahr für Knaben sehr gut bewährt. Nun führt die Stadtverwaltung auch für die Mädchen ein achtes Schuljahr ein, wobei ein Hauptgewicht auf Haushaltung, Kochen, Handarbeit und Gesundheitslehre gelegt werden soll; aufserdem wird Französisch und praktisches gewerbliches Zeichnen gelehrt.

— In Elbing beträgt die Schülerzahl durchschnittlich 79 auf eine Klasse der Knaben, 74 auf eine Klasse der Mädchen. Man will den Durchschnitt auf 69 bezw. 67 herunterschrauben. Hierzu bedarf es der Gründung von 10 neuen Klassen. 69 und 67 sind aber offenbar immer noch viel zu hohe Zahlen.

— Die Königliche Regierung zu Merseburg brachte jüngst von neuem zur genauesten allseitigen Beachtung in Erinnerung, dafs die Lehrzimmer jährlich mindestens einmal geweifst, in jeder Ferienzeit gründlich gescheuert und mindestens viermal wöchentlich sorgfältig, nicht blofs trocken gereinigt werden. Bei dieser Reinigung sind auch die Wände, Fenster und Thüren, Öfen vom Staube zu befreien. Subsellien, Wandtafeln, Schränke und Fensterbretter sind täglich feucht abzuwaschen, ebenso ist der Eingang zum Schulgebäude und zum Hausflur, wie auch die Schultreppe täglich zu kehren.

— Die Regierung zu Hildesheim macht bekannt, dafs das wöchentlich zweimalige Reinigen der Schulzimmer künftig nicht mehr durch Auskehren mit Sand, sondern nur noch auf nassem Wege, und zwar am besten durch Aufwischen mittelst nasser Tücher, geschehen solle.

Erziehungsfragen.

— Die Kgl. Regierung zu Stade hat eine Verfügung erlassen, zufolge deren zur Winterszeit auf den Spielplätzen, den Schulhöfen oder sonst in der Nähe der Schulhäuser Futterplätze für Vögel herzustellen. Es soll dies geschehen zur Pflege der Liebe zu den Tieren und zugleich zum Nutzen der Obst- und Gemüsegärten.

— In Römhild in Thür. hat sich ein Schulreiseverein gebildet, der beabsichtigt, die Gründung weiterer Schulreisevereine zu veranlassen, welche auf dem Princip gegenseitiger Gastfreundschaft beruhen würden.

— Durch Lesen von Indianerschriften angeregt, ist binnen kurzer Zeit wieder ein Gymnasiast in Gotha flüchtig geworden; in der Nähe von Hamburg konnte der junge Mensch noch angehalten werden.

— In Lauenburg in Pommern trug eine aus Schülern der Stadtschule bestehende vielversprechende Gesellschaft sich schon seit längerer Zeit mit dem schwarzen Gedanken, den Rektor Gerlach totzuschiefsen. Einer der Burschen stahl Geld zu einem Revolver, und ein solcher wurde auch beschafft, worauf man Schiefsübungen im Jägerhof vornahm. Die Sache kam heraus, und die Burschen erhielten durch den Schuldiener »vor versammeltem Volk« eine solche Tracht Prügel, dafs ihnen das Totschiefsen wohl für immer vergehen dürfte.

— Vor einiger Zeit hatte ein Schutzmann einen Schulknaben, der bis morgens 3 Uhr ohne Begleitung seiner Eltern in einem öffentlichen Lokal Saalfelds verweilte und daselbst Lieder schlüpfrigen Inhalts sang, aus dem Lokal gewiesen. Darauf beschwerte sich der Vater des Knaben über den Schutzmann beim herzogl. Staatsministerium. Dieses jedoch wies die Beschwerde als unbegründet zurück.

Unterrichtsfragen.

— Im Psychologischen Verein zu Berlin hielt der Gymnasiallehrer Dr. Kemsies einen höchst lehrreichen Vortrag über Ermüdungsmessungen an Schülern, die er mit Mossos Ergograph (Arbeitsschreiber) vorgenommen hat. Dieser erlaubt es, die Leistung einer bestimmten Muskelgruppe (Beugemuskeln des Mittelfingers) bis zu ihrer totalen Erschöpfung in Kilogrammetern auszudrücken. Die Messungen wurden nach jeder Unterrichtsstunde an Schülern unterer Klassen der 48. Gemeinde- und der 5. Realschule gemacht und ergaben das interessante Resultat, dafs zu einer Zeitlage, wo aus Qualität und Quantität einer Leistung, sowie aus der verbrauchten Zeit nichts ersichtlich ist, schon eine Verminderung der Muskelkraft stattfindet. Dafs diese ein praktischer Ausdruck für die Gehirnermüdung ist, soll damit nicht gesagt sein. Doch stehen die Schwankungen der Muskelkraft in offenbarem Zusammenhange mit der vorausgegangenen Gehirnleistung.

— Auf Anregung des Unterstaatssekretärs Zorn von Bulach soll in den Reichslanden der Versuch gemacht werden, in den Elementarschulen bereits einen grundlegenden landwirtschaftlichen Unterricht zu erteilen. Die gewöhnlichen Unterrichtsgegenstände werden teilweise ihre Stoffe aus der landwirtschaftlichen Praxis entlehnen, namentlich sollen den Schullesebüchern auch landwirtschaftliche Abschnitte eingefügt werden. Es wird landwirtschaftliche Buchführung wenigstens in den Anfangsgründen gelehrt und beim Rechnen und der Naturkunde der Stoff hauptsächlich aus landwirtschaftlichen Gebieten entnommen werden.

— In Hamburg ist die Einführung einer Schulbibel zum Ostertermin erfolgt. Die Oberschulbehörde hat sich für die sogenannte bremische Schulbibel entschieden. Zunächst ist ein Versuch in den höheren Staatsschulen gemacht.

— Die Steilschrift wurde im verflossenen Schuljahre in der Alexandrinenschule zu Koburg angewandt. Der Jahresbericht der betreffenden Schule weist nun darauf hin, dafs seit Einführung der Steilschrift die Körperhaltung der unteren Jahrgänge beim Schreiben eine wesentlich bessere geworden ist.

— Vor einigen Jahren wurde in Magdeburg in einigen Klassen die Steilschrift versuchsweise eingeführt. Jetzt ist dieselbe von der Regierung verboten worden.

In Breslau wurden 643 Exemplare des sozialdemokratischen Märchenbuches für die Kinder des Proletariats beschlagnahmt.

Lehr- und Lernmittel.

Den Königlichen Regierungen ist bezüglich der Einführung von Lehrbüchern seitens des Kultusministers mitgeteilt worden, dafs nur zur Einführung deutscher Lesebücher, sowie der dem Religionsunterricht zu Grunde liegenden Lehr- und Lernbücher in den Unterrichtsgebrauch der ihrer Aufsicht unterstellten Schulen die ministerielle Genehmigung einzuholen ist. Hiervon abgesehen, haben die Königlichen Regierungen bezüglich der in diesen Schulen in Gebrauch zu nehmenden Lehrbücher und Lernmittel selbständig zu befinden.

— In verschiedenen Städten des Grofsherzogtums Hessen wurde jüngst die Frage der kostenfreien Verabfolgung der Lehrmittel für Volksschüler lebhaft ventiliert. In Offenbach wurde ein diesbezüglicher Antrag von sozialdemokratischer Seite gestellt, aber nach längeren Debatten im Stadtrat und im städtischen Schulvorstand abgelehnt. In Mainz wurde ein Antrag gestellt, die Lernmittel denjenigen Schulkindern unentgeltlich zu gewähren, deren Eltern weniger als 700 M. Einkommen haben.

— Einen sehr praktischen und billigen Griffelhalter hat der Lehrer Otto in Elmshorn erfunden (gesetzl. gesch.) Der Halter besteht aus einem unpolierten Holzrohr. In dieses wird der Griffel, auch wenn er ganz lang ist, eingesetzt. Die Befestigung geschieht durch einen sinnreich eingerichteten Schraubenkonus. Derselbe wird über die Spitze des Griffels gestreift und in das Rohr gedreht. Er ist leicht zu handhaben, und dabei sitzt der Griffel doch unbedingt sicher. Zu haben bei S. Röder in Berlin S., Ritterstr. 123. Preis im Einzelkaufe 5 Pf.

Amtliche Stellung der Lehrer.

— Der Gemeinderat von Gera hat den Beschlufs gefafst, dafs künftig ein Rektor und ein Lehrer dem Schulvorstand angehören sollen. Die Gesamtheit der Lehrerschaft wählt ihren Vertreter in freier und geheimer Wahl, desgleichen wird der Rektor von den sämtlichen Schulleitern in gleicher Weise gewählt. Die Bestätigung dieses Beschlusses seitens des Ministeriums steht noch aus.

In sämtlichen Orten der Ephorie Schkeuditz sind die ersten bezw. alleinstehenden Lehrer in die betr. Schulvorstände gewählt und von der Regierung bestätigt worden.

Sowohl die Landessynode, wie auch der Landeslehrerverein in Braunschweig hatten sich mit der Bitte an die herzogliche Regierung gewandt, dafs den Lehrern die niederen Küsterdienste abgenommen und anderen Personen übertragen werden möchten. Das Ministerium legte daher dem Landtage eine darauf bezügliche Vorlage vor, die jedoch von diesem abgelehnt ist. Bisher erhielten die Lehrer für den Kirchendienst jährlich je 200 Mark. Für die Befreiung vom niederen Küsterdienste sollte in Zukunft ein Abzug von dieser Summe bis zum Höchstbetrage von 50 Mark eintreten.

Soziale Stellung der Lehrer.

— In der Provinz Sachsen erhielten von vier aus einem und demselben Dorfe zu einer Gerichtsverhandlung vorgeladenen Zeugen ein Weichensteller als öffentlicher Beamter 9 M. Zeugengebühren, zwei Bauern je 6 M. (nebst Versäumnisentschädigung), ein (erster) Lehrer 3,50 M. Auf seine Beschwerde wurde dem Lehrer die Antwort, so viel wie der Weichensteller könne er in keinem Falle bekommen; Versäumnisentschädigung werde er aber nur erhalten, wenn er glaubhaft mache, dafs, wann und wieviel Privatstunden er an jenem Tage gegeben haben würde.

— Die in Nürnberg erscheinende nationalliberale Fränkische Morgenzeitung schreibt u. a.: Wenden sich andere Wahlkreise nach Nürnberg, um freisinnige Reichstagskandidaten zu erfragen, so bietet ihnen diese grofse Handels- und Industriestadt — Kandidaten aus dem durch den Bildungsgang und die eigenartige Beschäftigung zur Politik und Behandlung öffentlicher Interessen so ausnehmend berufenen Volksschullehrerstand. Die Herren Rudolph und Weifs retten zur Zeit nach auswärts Nürnbergs freisinnige Ehre. Wir erkennen in diesem sichtlichen Bestreben, die Vertreter mit Umgehung aller durch Besitz, Stellung, hervorragenden Einflufs, öffentliche Wirksamkeit u. a. sich auszeichnenden Personen aus der ödesten Gleichmäfsigkeit der breiten Schicht zu entnehmen, das demokratische Prinzip, welches sich über jede Eiche ärgert, weil sie das Heidekraut trotz seiner Mehrzahl überragt.

— Die von Paul Schettler in Köthen redigierten Landwirtschaftlichen Mitteilungen bringen in Nr. 10 folgendes: Zoologischer Unterricht. So praktisch erteilt keiner den zoologischen Unterricht wie der Schulmeister Hungerle in Braungoldingen. Wenn der den Kindern z. B. zeigen will, was für ein brummiges, näschiges Tier der Bär ist, so wackelt er wie ein Bär in der Schule herum, brummt die Kinder an, nimmt ihnen das, was sie Efsbares bei sich haben, ab und verzehrt dann seine Beute auf dem Katheder mit Wohlbehagen, indem er sagt: Seht, Kinder, ein solches merkwürdiges, brummiges und näschiges Geschöpf ist der Bär! Das sind landwirtschaftliche Mitteilungen.

Materielle Stellung der Lehrer.

— Die Gehälter der Volksschullehrer in Hessen-Darmstadt werden nach dem von den Landständen angenommenen Gesetzentwurf vom 1. April 1897 an wie folgt geregelt: Mit 900 M. beginnend beträgt das Gehalt nach 3jähriger Dienstzeit 1100 M., nach 6jähriger 1200 M. und so fort bis nach 27jähriger 2000 M. Die freie Dienstwohnung oder der Wohnungsbetrag kommen in Zukunft mit 200 M. in Anrechnung. Die Dienstzeit wird vom Tage der ersten Verordnung nach bestandener Schlufsprüfung gerechnet.

— Der Gesetzentwurf zu einem Normaletat für die Seminardirektoren und Seminarlehrer des Herzogtums Braunschweig ist vom Landtage angenommen. Nach demselben ist für die Seminardirektoren ein Gehaltssatz von 4500 bis 6000 M. nebst freier Dienstwohnung und für die Seminarlehrer ein Gehaltssatz von 1800 bis 4200 M. nebst Wohnungsgeldzuschufs vorgesehen worden. Nach Ablauf von je 3 Dienstjahren erfolgt eine Gehaltszulage von 300 M.

— Augsburg zahlt neuerdings seinen Lehrern folgende Gehälter: Anfangsgehalt eines wirklichen Lehrers 1300 M. + 460 M. Funktionszulage, Gehalt nach 5 Jahren 1425 M. + 550 M. Funkt.-

Zul., nach 10 Jahren 1550 M. + 640 M. F., nach 15 J. 1675 M. + 730 F., nach 20 J. 1800 + 820 F., nach 25 J. 1900 + 910 F., nach 30 J. 2000 + 1000 F.

— Das Höchstgehalt der Lehrer in der Industriestadt Mülhausen betrug bisher 2700 M. Neuerdings ist dasselbe auf 3000 M. erhöht worden, die in dreijährigen Stufen nach 27 Dienstjahren erreicht werden. Die auswärtigen Dienstjahre werden nur zur Hälfte angerechnet.

— Auf Kreta hat die gesamte Lehrerschaft ihre Thätigkeit eingestellt, weil ihr seit längerer Zeit keine Gehälter mehr gezahlt worden sind.

Bildung der Lehrer.

— Unter den Studierenden der Universität Leipzig befinden sich jetzt 60 Lehrer, meistens Sachsen, die nach 4 Semestern zur Staatsprüfung zugelassen werden. Das Bestehen derselben befähigt in Sachsen zur Anstellung als Schuldirektor.

— Die *Alliance Française pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger* wird auch in diesem Jahre zwei sogen. Ferienkurse in Paris für Ausländer und besonders für Lehrer (und Lehrerinnen) veranstalten. Der erste Kurs findet statt vom 2. Juli bis zum 1. August und der zweite vom 2. August bis 31. August. Wer nähere Auskunft über die Kurse, sowie über Wohnung, Kosten des Aufenthalts etc. wünscht, wende sich an: *Alliance française, rue de Grenelle 45, à Paris.*

Lehrer und Lehrerinnen.

— Die Stadt München hatte am 1. Januar d. Js. 416 aktive und 44 pensionierte, zusammen 460 Lehrer, 374 aktive und 37 pensionierte, zusammen 411 Lehrerinnen. Die pensionierten Lehrer waren zusammen 2309 Jahre alt und zählten 1476 Dienstjahre. Das Alter aller pensionierten Lehrerinnen war 1615 Jahre und sie hatten 899 Dienstjahre. Das ergiebt im Durchschnitte für 1 Lehrer 52,5 Lebensjahre und 33,5 Dienstjahre, 1 Lehrerin 43,65 Lebensjahre und 24,3 Dienstjahre.

Personal-Nachrichten.

— Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrat Dr. Schneider, seit 1872 vortragender Rat im Kultusministerium, der Vater der »Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872«, feiert am 25. April seinen 70. Geburtstag.

— Der Vorschullehrer Eduard Clausnitzer von der mit dem Königlichen Friedrich Wilhelms-Gymnasium und dem Königlichen Realgymnasium hierselbst verbundenen Vorschule ist zum Direktorialgehilfen unter Beilegung des Prädikats »Oberlehrer« ernannt worden.

— In Harpstedt im Hannoverschen feierte am 11. Februar der Kantor emer. Brandis seinen 98. Geburtstag.

Lehrer em. Heidemann in Arnswalde, der über 50 Jahre im Amte gestanden hatte, ist im 90. Lebensjahre gestorben.

Deutsche Volksschulwarte.

No. 2. Abgeschlossen am 20. Mai. 1896.

Allgemeine Schulstatistik.

— Die Gesamtzahl der Volksschüler in ganz Deutschland berechnet man auf fast 8 Millionen, so dafs im Durchschnitt auf je 100 Einwohner 16 Volksschüler kommen. Dieser Durchschnitt wird überschritten in den Staaten Lippe 18,22, Waldeck 18,23, Sachsen-Meiningen 17,69, Reufs ä. L. 17,51, Sachsen-Altenburg 17,34, Schaumburg-Lippe 17,26, Schwarzburg-Sondershausen 17,17, Braunschweig 17,09, Oldenburg 17,02, Schwarzburg-Rudolstadt 16,96, Anhalt 16,63, Sachsen 16,46, Baden 16,44, Hessen 16,42, Sachsen-Weimar 16,42, Preufsen 16,41, Reufs j. L. 16,28 und Sachsen-Coburg-Gotha 16,22. Unter dem Durchschnitt bleiben Mecklenburg-Strelitz 15,62, Württemberg 15,45, Bayern 14,79, Mecklenburg-Schwerin 14,67, Bremen 14,25, Elsafs-Lothringen 13,96, Hamburg 11,40 und Lübeck 11,21.

= Über die Beteiligung der Konfessionen an den höheren Unterrichtsanstalten Deutschlands wird berichtet, dafs, während im ganzen von der deutschen Bevölkerung 50 auf 10000 oder 5 per Mille höhern Unterricht geniefsen, sich dieser Betrag bei den Katholiken nur auf ungefähr 32 stellt, bei den Protestanten dagegen auf 55 und bei den Israeliten sogar auf 333 für je 10000 der betreffenden Konfessionsbevölkerung. Ganz besonders fällt die geringe Beteiligung der Katholiken an den Realanstalten auf. Denn es beteiligen sich auf 10000 Katholiken nur 10 bis 11 am Realunterricht, auf 10000 Protestanten dagegen fast 26 und auf 10000 Israeliten mehr als 158.

Aus dem von der portugiesischen Regierung erst im vorigen Jahre veröffentlichten Volkszählungsergebnisse vom 1. Dezember 1890 ergiebt sich in Hinsicht auf die Analphabeten, dafs die Zahl derer, die lesen und schreiben können, nur 938 165 beträgt, die Zahl derer, die nur lesen können, überschreitet kaum 100000, während die Analphabeten, unter denen sich 2 228 115 Frauen befinden, mehr als 4 Mill. betragen. Selbst in Lissabon treffen auf eine Bevölkerung von 301 200 Einwohner 143 057 Analphabeten.

Der Kampf um die Schule.

— In Rufsland kämpfen gegenwärtig die geistliche und die weltliche Macht um den Besitz der Volksschule in Sibirien. Der Minister der Volksaufklärung verlangt die Leitung dieser Schulen für sein Ressort, der Oberprokureur des heiligen Synods aber will diese Schulen völlig in die Hände der Geistlichkeit gegeben wissen und stützt sich für sein Verlangen darauf, dafs der Grund zur Volksbildung in Sibirien von der Geistlichkeit gelegt sei und dafs die von der Geistlichkeit geleiteten Kirchenschulen glänzende Resultate zeigten, wie die Rechenschaftsberichte dieser Schulen beweisen. Die Sibirier selbst wollen von den Gründen des Oberprokureurs des heiligen Synods verzweifelt wenig wissen und be-

haupten hartnäckig, dafs die Volksschule sich nur unter weltlicher Leitung entwickeln könne.

X Konfessionelle Lesebücher verlangte die Centrumspartei im bayr. Landtag. Die Aktion wurde von dem klerikalen Abgeordneten Lehrer Wörle eingeleitet. Unsere jetzigen Lesebücher seien unbrauchbar und dem Glauben gefährlich; darum sollen in dem neuen Abschnitte über kirchliche Einrichtungen und Zeremonien enthalten sein, der ganze Inhalt soll konfessionelle Tendenz haben, der realistische Stoff verdrängt werden.

— Den Aufwand für das Volksschulwesen fand Graf Karl Zedtwitz im böhmischen Landtage zu hoch; derselbe forderte Halbtagsunterricht, wodurch 1000 Lehrer und 600 000 fl. erspart werden könnten.

Humanitäre Bestrebungen.

— Ein beträchtliches Vermächtnis ist der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung zugefallen. Der am 7. Oktober 1894 verstorbene Berliner Rentier Hch. Paul de Cuvry hat der Gesellschaft mehrere Grundstücke im Werte von etwa 440 000 Mark vermacht.

— Von dem in Quedlinburg am 27. März verstorbenen Rentner H. Baumgarten sind dem städtischen St. Johannis-Waisenhause testamentarishh 3000 Mark mit der Bestimmung vermacht worden, dafs die Zinsen dieser Summe zur Beköstigung der Waisenkinder auf den im Sommer zu veranstaltenden Partieen verwendet werden sollen.

— Fabrikant Lang in München hat der Stadt sein Vermögen von 240 000 M. zu dem Zwecke vermacht, kränklichen armen Kindern Erholungsaufenthalt auf dem Lande zu ermöglichen.

+ Der am 25. März d. J. zu Leipzig verstorbene Lehrer Gustav Richard Heinicke hat 500 M. dem Rate der Stadt Leipzig zur Unterstützung lungenleidender Lehrer, 300 M. dem Krankenunterstützungsverein Sächsischer Lehrer und je 1000 M. zwei Waisenkindern testamentarisch zugewiesen.

Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

— Dem obersten Unterrichtsrate Frankreichs liegt ein im Unterrichtsministerium ausgearbeiteter Entwurf vor, der nach der Meinung der mafsgebenden französischen Kreise der Annahme sicher ist. Es handelt sich um die allgemeine Einführung einer einheitlichen Organisation des gesamten Schulwesens. Alle Kinder sollen bis zum dreizehnten oder vierzehnten Jahre einen gemeinsamen Unterricht ohne Fremdsprache geniefsen. Dann gabelt sich die Anstalt: die einen lernen Latein und Griechisch, die anderen zwei neuere Sprachen; der Unterricht in Geschichte, Geographie und Litteratur etc. ist gemeinsam. Das am Schlufs des Kursus vor einem Regierungskommissär abzulegende Examen tritt an die Stelle der bisherigen Baccalaureats-Prüfung. Das Zeugnis der beiden Abteilungen ist ganz gleichwertig für die höheren Studien: Rechtswissenschaft, Heilkunde, Ingenieurfach etc. Nur diejenigen, die sich dem höheren Lehrfach widmen wollen, müssen das Examen in den alten Sprachen ablegen.

— In Preufsen ist die Mitwirkung der Geistlichen bei den Entlassungsprüfungen der Seminare so geordnet worden, dafs irgend ein Superintendent vom Konsistorium unter Genehmigung des Oberkirchenrats mit der Abnahme der Prüfungen betraut wird.

— Die städtischen Behörden Königsbergs beschlossen im Januar 1895, einen besonderen Stadtschulinspektor anzustellen, und bewilligten ein Gehalt für denselben in Höhe von 3600 M. Die Kgl. Regierung hat die Genehmigung zur Anstellung dieses Beamten abgelehnt.

— In der letzten Sitzung der Kommission der württembergischen Abgeordnetenkammer zur Beratung von Petitionen der Volksschullehrer hat der Antrag auf Einführung der fachmännischen Schulaufsicht in Württemberg die Mehrheit gefunden.

— Die Volksschulkommission der württembergischen Abgeordnetenkammer beschlofs ebenfalls mit grofser Mehrheit die Errichtung besonderer Oberschulbehörden, die unmittelbar dem Kultusministerium unterstellt werden sollen. In ihnen soll ein Volksschullehrer Sitz und Stimme haben.

(:) In Oldenburg hat der Landtag dem Kultusminister Flor mit grofser Mehrheit in der unzweideutigsten Weise erklärt, dafs er das Vertrauen des Landtags vollständig verloren habe, weil statt eines schultechnischen Mitgliedes, wie es der Landtag ausdrücklich gewünscht, ein im Schulwesen unerfahrener Geistlicher von der Regierung ins Oberschulkollegium berufen worden sei. Bekanntlich hatte man gehofft, dafs der sehr verdienstvolle Leiter des Oldenburger Seminars, Schulrat Dr. Ostermann, diese Stelle erhalten würde.

— Der vierte Lehrer der Stadtschule in Kösen hat augenblicklich 165 Kinder in zwei Klassen zu unterrichten.

— In Klein-Wittenberg bei Wittenberg, einem Dorfe, das gegen 2000 Einwohner zählt, werden etwa 435 Schüler von 4 Lehrern unterrichtet; die unterste Klasse zählt allein 108 Schüler. Die Kgl. Regierung zu Merseburg wollte diesem Übelstand ein Ende bereiten und sandte der Gemeinde am 1. Oktober 1894 einen 5. Lehrer. Jedoch wurde dieser Lehrer, wie ein im März v. J. angestellter, nach einem andern Orte versetzt, ohne je in Thätigkeit getreten zu sein. Die Gemeinde hatte sich geweigert, den Lehrer zu besolden. Die Regierung hatte keine Mittel zur Verfügung und konnte andernteils die Gemeinde nicht zur Einrichtung der neuen Lehrerstelle zwingen, weil ihre Leistungsunfähigkeit festgestellt war.

— Die sozialdemokratische Fraktion in der 2. sächsischen Kammer hat den Antrag gestellt, das Schulgeld aufzuheben und den entstehenden Ausfall den Gemeinden aus Staatsmitteln zu ersetzen, ebenso die Lehrmittel unentgeltlich zu liefern. Die Regierung und die Kommission verhielten sich zu diesem Antrage ablehnend.

— Vom Gemeinderat in Strafsburg ist beschlossen worden, künftig von einer Erhebung des Schulgeldes in den Volks- sowie in den Kleinkinderschulen abzusehen.

— Dafs der Unterrichtsminister Dr. Bosse die Vorschulen für einen Luxus hält, geht wiederum daraus hervor, dafs er neuerdings verfügt hat, dafs das Schulgeld in der Vorschule des Königl. Gymnasiums zu Quedlinburg in der 1. Klasse auf 100 M., in der 2. und 3. Klasse auf 90 M. erhöht werden soll. Bisher wurden in der 1. Klasse 80 M., in der 2. 60 M. und in der 3. 54 M. gezahlt.

* Die Berliner Schuldeputation hat das Ansuchen der Berliner Lehrerschaft auf Gleichlegung der Ferien der Gemeindeschulen mit denen der höheren Lehranstalten abgelehnt. Das Provinzial-Schulkollegium ist dem ablehnenden Beschlusse beigetreten.

— Die Deutsche Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege in Berlin hat einstimmig folgende Resolution angenommen: „Die Deutsche Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege hält es für erforderlich, dafs eine tägliche Reinigung der Schulzimmer durch nasses Aufwischen erfolge“. Die Resolution soll dem Berliner Magistrat unterbreitet werden.

Erziehungs- und Unterrichtsfragen.

— Das langsame, steife Marschieren der Schulkinder in den Freiviertelstunden besprach Schulrat Professor Euler im Verein für die gesundheitsmäfsige Erziehung der Jugend in Berlin. Es mache einen ganz widerwärtigen Eindruck, sagte er, wenn man die Kinder, nachdem sie einige Stunden stillgesessen haben, in den freien paar Minuten zu Zweien hübsch ordentlich und fromm im Schulhofe marschieren sieht. Nur leise dürfen sie miteinander reden, denn das Auge des Herrn Lehrers wacht! Kein freudiges Aufschreien, kein lustiges Springen und Jagen — nur eine langsam bewegliche stille Masse! Diese Mafsnahmen können im Interesse der Gesundheit der Kinder gar nicht scharf genug verurteilt werden. Eine sogenannte „Störung“ durch den „Lärm“ könne gar nicht in Betracht kommen; es handle sich ja nur um eine Viertelstunde.

— Jean Martin Charcot, der weltberühmte Pariser Nervenkliniker, läfst sich über die Schulüberbürdungsfrage in seinen soeben erschienenen poliklinischen Vorträgen unter anderem wie folgt vernehmen: „Ich glaube nicht recht an eine Überbürdung in der Schule. Für die Technik allerdings mufs ich sie zugeben, aber in der Elementarschule und in der Mittelschule bis zu einer gewissen Stufe ist sie mir sehr unwahrscheinlich. Ich glaube nicht, dafs man ein Kind überbürden kann; es geht ihm zu wenig nahe. Wenn Sie ein Kind hernehmen, das Ihnen nicht zu antworten weifs, nun so antwortet es eben nicht. Ich erinnere mich noch sehr wohl, wie ich mich als Kind benahm, wenn man mich zwingen wollte, etwas wider meine Neigung zu thun. Ich that es nicht, ich that etwas anderes. Man ist in einem gewissen Alter im Stande, sich geistig zu überbürden, aber das Kind überbürdet sich nicht, und ich mufs sagen, ich habe auch nur äufserst selten im Kindesalter Neurasthenie gesehen. Wenn die Kinder erst 15 bis 17 Jahre alt geworden sind, wenn sie Prüfungen zu bestehen haben usw., dann kann man von einer Überbürdung sprechen“.

— Die ersten sechs weiblichen Abiturienten zu Berlin, welche durch besondere Erlaubnis des Kultusministers zur Abgangsprüfung am Königlichen Luisen-Gymnasium zugelassen wurden, haben sämtlich die Prüfung bestanden.

— Minister Dr. Bosse hat sich hinsichtlich des Religionsunterrichts der Dissidentenkinder in dem Sinne ausgesprochen, dafs, wenn in der Verfassung der Religionsunterricht als ein integrierender Teil des Gesamtunterrichts bezeichnet sei, so müsse der Religionsunterricht auch wirklich solcher sein, nicht aber ein Unterricht, der das Dasein Gottes leugne.

— Gegen die Fortbildungsschule hatten sich in Freistadt der Magistrat und die Stadtverordneten erklärt und den Beschlufs gefafst, die gewerbliche Fortbildungsschule aufzuheben, weil durch sie die Handwerksmeister sehr geschädigt würden. Der Regierungspräsident hat auch in diesem Falle, wie bereits in mehreren andern Fällen, dem Beschlufs der Stadtväter seine Zustimmung versagt.

— Alle 13 Jahre alten Mädchen der Volksschule in Eberswalde sind verpflichtet, an dem hauswirtschaftlichen Unterrichte für heranwachsende Mädchen teilzunehmen. Ähnliche Schulen bestehen in Charlottenburg, Chemnitz, Kassel, Plauen, Hanau, Paderborn, Herford, Merseburg, Marienburg, Halle, Königsberg, Dortmund, Guben, Posen.

Lehr- und Lernmittel.

— In Siegen hatten sich die Lehrer vor einiger Zeit an die Schulvorstände mit der Bitte gewandt, die mit Draht gehefteten Schulbücher und Schreibhefte zu verbieten. Dieses Gesuch war mit dem Hinweis auf die geringe Haltbarkeit dieser Bücher und deren Gefährlichkeit begründet worden. Die Schulbehörde hat infolgedessen die fernerne Anwendung der mit Draht gehefteten Bücher in den Siegener Schulen untersagt.

— Von dem Lehrer Bathe ist ein Nährahmen konstruiert, der als Berliner Nährahmen in der Berliner Lehrmittelanstalt von Gebhardt, Prinzenstr. 85, zu haben ist. An demselben können alle für die Volksschule in Betracht kommenden Nähte veranschaulicht werden. Ganz besonders muſs auf die durchaus klare Darstellung des Saumes, der überwendlichen und Kappnaht hingewiesen werden.

·|. Im Verlage von Mauz und Lange in Hannover ist ein neues, praktisches Tellurium erschienen, konstruiert von Ferd. Rink, Hauptlehrer in Hannover, das sich durch Einfachheit und Billigkeit (Preis 10 M.) auszeichnet. Der Apparat ist ohne jedes Triebwerk und lenkt daher die Aufmerksamkeit des Schülers nicht durch geheimnisvollen Mechanismus ab. Um die oft unmögliche Verdunkelung des Zimmers zu umgehen, ist die Darstellung der Sonne durch ein Licht vermieden. Die Sonne ist durch eine hellgelbe Kugel, die Strahlentsendung zur Erde durch helle Drähte und die Mondbeleuchtung durch eine halbe hellgelbe Kapsel wirkungsvoll veranschaulicht.

Amtliche Stellung der Lehrer.

[.] Der Herr Minister Bosse erklärte einer Deputation des Rektorenvereins, daſs er eine Äuſserung über den Preuſsischen Rektorenverein in der ihm zugeschriebenen Form nicht gethan (s. Hauptblatt unseres Mai-Heftes, S. 283), vor allem nicht in der schroffen Form, daſs er sich vielmehr nur bedingungsweise ausgesprochen habe. Er gab der Deputation wiederholt die Versicherung, daſs er die Rektoren als sehr wichtige und wertvolle Mitarbeiter an der preuſsischen Volksschule betrachte und ihre Autorität bei etwaigem Angriff schützen werde. Er wolle auch die materielle Stellung der Rektoren keineswegs herabdrücken, sondern befestigen und heben.

— Lehrer Voigt in Altenburg, der aus der ev. Landeskirche ausgetreten war und sich der streng lutherisch-orthodoxen sog. separierten Landeskirche angeschlossen hatte, wurde mit Dienstentlassung unter Zubilligung einer einmaligen Jahrespension disziplinarisch bestraft.

— In Cottbus wurden in die Schuldeputation gewählt Rektor W. Schmidt und Hauptlehrer G. Hossenfelder. Da der Vorschullehrer Zeese als Stadtverordneter schon seit Jahren Mitglied der Deputation ist, so sind jetzt in der aus 9 Mitgliedern bestehenden Deputation 3 Lehrer.

— In dem katholischen Lehrerseminare zu Paradies hatten drei Seminaristen bei der letzten Volkszählung in der Rubrik

Staatszugehörigkeit „das Wort Pole“ statt des vorgeschriebenen „D.“ eingetragen. Sie wurden infolgedessen von der Anstalt verwiesen und erhielten auf ihre späteren Gesuche um Wiederaufnahme in die Anstalt ablehnende Antworten. In dem Zeugnis des Seminaristen R. heifst es, „dafs sich derselbe sonst gut geführt habe und auch sein Fleifs und seine Leistungen genügt hätten, dafs er jedoch habe entfernt werden müssen, weil er bei Ausfüllung der Zählkarten am 2. Dezember v. J. eine deutschfeindliche Gesinnung und Unbotmäfsigkeit gezeigt habe“.

Soziale Stellung der Lehrer.

— Über die Frage, aus welchen Kreisen sich die Lehrer und die Lehrerinnen rekrutieren, giebt die folgende Zusammenstellung interessante Auskunft: Es stammen 3183 Lehrer, also 5,11 Proz. und 417 Lehrerinnen, also 4,94 Proz. aus Familien von Hilfsarbeitern; 3378 Lehrer, also 5,42 Proz. und 744 Lehrerinnen, also 8,82 Proz. aus Familien von Aufsichts- und Rechnungsbeamten in gewerblichen, landwirtschaftlichen und kaufmännischen Betrieben; 37624 Lehrer, also 60,5 Proz. und 4374 Lehrerinnen, also 51,8 Proz. aus Familien von selbständigen Landwirten, Handwerkern und Kaufleuten; 16931 Lehrer, also 25,8 Proz. und 2710 Lehrerinnen, also 32,1 Proz. aus Familien von festangestellten Beamten. Also 5,11 Proz. und 5,42 Proz. = 10,52 Proz. Lehrer, 4,94 Proz. und 8,82 Proz. = 13,78 Proz. Lehrerinnen gehörten den beiden erstern, den niedern Kategorien an; dagegen gehörten 60,5 Proz. und 25,8 Proz. = 86,3 Proz. Lehrer, 51,8 Proz. und 32,1 Proz. = 83,9 Proz. Lehrerinnen den beiden letzteren, den höheren Kategorien an.

— Hinsichtlich der einjährigen Dienstpflicht der Volksschullehrer haben sich das württembergische und das badische Ministerium des Unterrichts dem in Preufsen angeordneten Verfahren angeschlossen.

△ Der Lehrergesangverein zu Düsseldorf veranstaltete kürzlich einen Volksunterhaltungsabend. Es wurde „der Rhein in Sage und Lied“ dargeboten. Als Gast war der Oberpräsident der Rheinprovinz zugegen, der sich sehr befriedigend aussprach und versicherte, die Sache nach besten Kräften zu unterstützen.

— Dem 6000 Einwohner zählenden Industrieort Lustenau (Vorarlberg) stand Oberlehrer Bösch während der letzten 6 Jahre als Bürgermeister vor; derselbe hat eine Wiederwahl abgelehnt, und es wurde mit $^{2}/_{3}$ Majorität Lehrer Alpe zum Bürgermeister gewählt.

— Der Rittergutsbesitzer und Rittmeister der Landwehr D. in Lembach bei Bork, Patron der Schule, der den Lehrer D. daselbst körperlich mifshandelt hatte, wurde von der Strafkammer zu Marburg wegen Körperverletzung und Beleidigung zu 600 M. Geldstrafe oder 40 Tage Gefängnis und zur Tragung der Kosten verurteilt.

Materielle Stellung der Lehrer.

= Der Unterrichtsminister hat nach Benehmen mit dem Finanzminister entschieden, dafs die Mitglieder der Elementarlehrer-Witwen- und Waisenkassen der einzelnen Regierungsbezirke zu den unter die Vorschrift des § 23 Abs. 1 des Reliktengesetzes vom 20. Mai 1882 fallenden Beamten und Lehrern gehören und demnach berechtigt sind, aus der Allgemeinen Witwen-Verpflegungsanstalt auszuscheiden.

Während das bisherige Gehalt der Volksschullehrer in Wilhelmshaven mit 1400 M. begann und in 31 Dienstjahren bis 2800

M. stieg, beträgt das Anfangsgehalt jetzt für provisorisch angestellte Lehrer 1200 M.; es steigt in 24 Jahren bis zum Höchstgehalt von 2800 M.

— Um den Mittelschullehrern in Insterburg, die nicht schon das Höchstgehalt von 2100 bezw. 1800 M. erreicht haben, eine Zulage von 150 M. geben zu können, wurde das Schulgeld um 6 M. erhöht. Die zu erwartende Mehreinnahme beträgt 5850 M., die Ausgabe für Gehaltszulagen aber nur 2637,50 M. Insterburg bezahlt seine Lehrer schlechter als Tilsit, Memel und Gumbinnen.

X Der bayrische Landtag nahm eine Regierungsvorlage an, welche die Erhöhung der Pensionen um $^1/_4$ der Alterszulagen (Quinquennalzulagen à 90 M.) bezweckt. Ursprünglich wollte das Zentrum die nötigen Mittel nur als Dispositionsfond bewilligen. Der Minister stellte eine Revision des Schuldotationsgesetzes in Aussicht. Von einer Verstaatlichung der Volksschule will er prinzipiell nichts wissen.

— Nach amrlichen Mitteilungen macht sich auch in Württemberg ein peinlich berührender Mangel an jüngeren Lehrkräften geltend.

— Von den Lehrern, welche die Abgangsprüfung in Eckernförde bestanden, haben nur etwa 10 Anstellung erhalten. Demnach ist der Lehrermangel in der dortigen Provinz gehoben.

— Für drei vakante Lehrerstellen in Brüssel liefen nicht weniger als 500 Bewerbungen geprüfter Kandidaten ein.

Vereinsthätigkeit der Lehrer.

— Die inhaltlich bedeutend vermehrten und auf fast 8 Bogen Umfang erweiterten Reise-Erleichterungen für die Mitglieder des deutschen Lehrervereins für das Jahr 1896 gelangten Ende März zur Ausgabe. Das Heft kosret jetzt 0,40 M. bei postfreier Zusendung; es wird nur an Mitglieder des deutschen Lehrervereins abgegeben, welche sich durch Mitgliedskarte, die zurückgesandt wird, als solche auszuweisen haben. Der Einfachheit halber empfiehlt sich Massenbestellung durch den Vereinsvorsitzenden, der dann nur seine Karte einzusenden hat. Bestellungen mit deutlicher Ortsangabe (Postanstalt) und leserlicher Unterschrift des Bestellers sind nur zu richten an die Verlagsbuchhandlung von J. Klinkhardt in Berlin W., Köthener Strasse 24.

— Der Rechnungsabschlufs der Sterbekasse deutscher Lehrer für das Jahr 1895 war in jeder Beziehung günstig. Die Mitgliederzahl stieg von 3476 auf 4346, das Vermögen von 174 004 M. auf 244 808 M., die Dividende der Mitglieder von 20 % auf 22 %. Es starben 17 Personen, das ist 0,4 %. Im Jahre 1896 sind bereits wieder 462 Mitglieder aufgenommen worden, so dafs die Mitgliederzahl jetzt nahezu 5000 beträgt. Zur Aufnahme sind Lehrer, Lehrerinnen, Lehrerfrauen und die Zöglinge der Lehrerseminare berechtigt. Die Versicherungssumme beträgt 100 bis 1000 M. Drucksachen werden von der Geschäftsstelle, Berlin N., Lottumstr. 9 kostenfrei versandt.

— Der Witwen- und Waisenunterstützungsverein der Lehrer in München zählte im Jahre 1895 (79. Vereinsjahr) 370 Mitglieder und besitzt ein Vermögen von 475 926 M. Die Bilanz weist in Einnahmen 254 376 M. und in Ausgaben 252 022 M. aus. Die Zahl der im Jahre 1895 unterstützten Lehrerswitwen war 42, jene der einfachen 16, der Doppelwaisen 2 und der grofsjährigen Waisen 7.

— Ein Teil der Wiener Lehrer ist schon lange an der Arbeit, einen Zentrallehrerverein zu gründen; die Sache cheint endlich

in Flufs zu kommen. Merkwürdigerweise hat der gröfsere Teil der Lehrer gegen die Beteiligung von Lehrerinnen gestimmt; die Animosität ist aber im Interesse der guten Sache ganz sicherlich nicht am Platze und verrät keinen besonderen Weitblick.

— Der Wiener Lehrerhaus-Verein zeigt nach dem neuesten Jahresbericht ein weiteres mächtiges Aufblühen. Im Vorjahre hat er an 500 neue Mitglieder gewonnen, so dafs er jetzt im ganzen gegen 5000 Mitglieder zählt. Der Vermögensstand weist die Summe von 86000 fl. auf. Die Wirtschaftsabteilung hat einen Gesamtumsatz von 386660 fl. mit einem Rabatt von 29916 fl. erzielt. Die Spar- und Darlehnskasse umfafst 770 Mitglieder, hatte im verflossenen Geschäftsjahre 1074151 fl. Umsatz und einen Reingewinn von 10623 fl., der Reservefonds beträgt 6176 fl. Neu ins Leben tritt eine Versicherungsanstalt (Krankenversicherung etc.).

— Um bei der Grundsteinlegungsfeier des deutschen Lehrerheims eine möglichst vielseitige Beteiligung der Lehrerschaft zu ermöglichen, ist die Feier in die Sommerferien verlegt worden.

× Vom 4.—7. August d. J. tagt in München der 3. internationale Kongrefs für Psychologie. Die bedeutendsten Namen des In- und Auslandes sind bereits in dem vorläufig festgestellten Programm vertreten. Für Lehrer werden die Verhandlungen insbesondere dadurch interessant, dafs eine besondere Sektion für Psychologie gebildet wird. In derselben sprechen die Herren Dr. Andreae (Über die psychologische Bildung des Pädagogen); Prof. Ebbinghaus (Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern); Dr. Jong (Haag) (Hypnotismus und Suggestion als pädagogische Hilfsmittel); Dr. Offner (Die Entstehung der Schreibfehler); Prof. Preyer (Die Psychologie des Kindes); Dr. Sperling (Psychologie in der Schule); Lehrer Friedrich-Würzburg (Die geistige Ermüdung der Schulkinder) u. a. m. Die pädagogische Psychologie darf an diesen Kongrefs die schönsten Hoffnungen knüpfen.

Personal-Nachrichten.

— Geheimrat Dr. Karl Schneider vom Kultusministerium ist zu seinem 70. Geburtstag von der Berliner theologischen Fakultät in Anerkennung seiner Verdienste um den Religionsunterricht und die Pädagogik im allgemeinen zum Ehrendoktor ernannt worden.

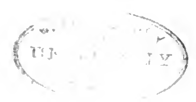
— Den 70. Geburtstag feierte am 1. Mai Herr Geheimrat Prof. Dr. Bertram. Derselbe steht seit 1874 an der Spitze des Berliner Volksschulwesens.

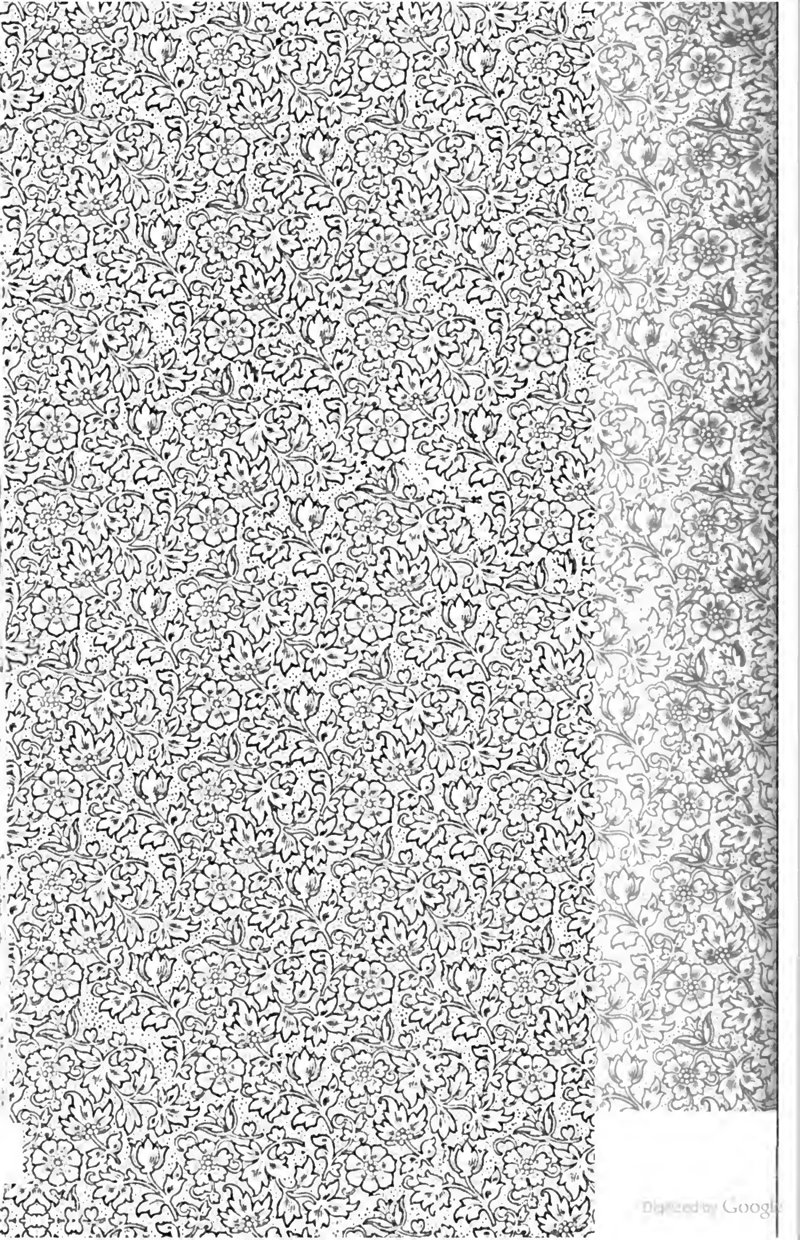
— Seminar-Oberlehrer Musikdirektor Bernhard Kothe, ein weit über die Grenzen der Provinz bekannter Schulmann, ist mit dem Ende des Schuljahrs nach 27jähriger Wirksamkeit am Seminar und 55jähriger Lehrthätigkeit überhaupt in den Ruhestand getreten.

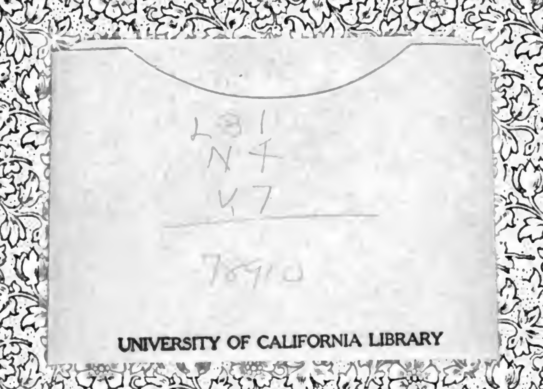
— Die philosophische Fakultät der Universität Zürich hat Herrn Prof. J. Hunziker in Aarau zum Ehrendoktor ernannt.

— Die Schüler des verstorbenen Seminardirektors Lange in Segeberg haben 1500 M. zusammengebracht, um ihrem verehrten Lehrer ein Denkmal zu setzen.

† Oberschulrat Friedrich August Berthelt, ein um das deutsche, ganz besonders aber um das sächsische Volksschulwesen hochverdienter Mann, Verfasser zahlreicher Bücher, ist am 26. April, 82 Jahre alt, gestorben.






UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY



